



**UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA**

**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO / MODALIDADE PROFISSIONAL**

**YONE MARTINS MEDEIROS MARQUES**

**EXPERIÊNCIAS NA ALFABETIZAÇÃO DE CRIANÇAS COM SISTEMAS REMOTOS EM  
MEIO À PANDEMIA DE COVID-19 NO DISTRITO FEDERAL**

**Brasília**

**2021**

YONE MARTINS MEDEIROS MARQUES

**EXPERIÊNCIAS NA ALFABETIZAÇÃO DE CRIANÇAS COM SISTEMAS REMOTOS EM  
MEIO A PANDEMIA DE COVID-19 NO DISTRITO FEDERAL**

Dissertação de mestrado apresentada à Universidade de Brasília, como parte das exigências do Programa de Pós-Graduação em Educação/Modalidade Profissional (PPGE/MP), para aquisição do grau de Mestre em Educação.

Orientador: Francisco José Rengifo Herrera

Brasília, 13 de dezembro de 2021.

YONE MARTINS MEDEIROS MARQUES

**EXPERIÊNCIAS NA ALFABETIZAÇÃO DE CRIANÇAS COM SISTEMAS REMOTOS EM  
MEIO À PANDEMIA DE COVID-19 NO DISTRITO FEDERAL**

Dissertação de mestrado apresentada à  
Universidade de Brasília, como parte das  
exigências do Programa de Pós-Graduação em  
Educação/Modalidade Profissional  
(PPGE/MP), para aquisição do grau de Mestra  
em Educação.

Brasília, 13 de dezembro de 2021.

**BANCA EXAMINADORA**

---

Prof. Dr. Hélio José Santos Maia (Presidente da banca)  
Faculdade de Educação - Universidade de Brasília

---

Prof<sup>a</sup>. Dra. Karina Cárdenas Conejeros (Membro Externo)  
Pontificia Universidad Católica de Chile

---

Prof<sup>a</sup>. Dra. Eloísa Pilati (Membro Externo)  
Universidade de Brasília/PPGL



## Agradecimentos

Agradeço a Deus pelo dom da minha vida, pela certeza de que me acompanha sempre em todos os meus caminhos.

Meus pais Delmarina e Romildo; minha irmã Myrla; minha irmã Danyela que sempre me incentiva e apoia na minha caminhada de vida e profissional. Todas pessoas que amo e que me dão força, incentivo e ânimo.

Ao meu marido Jean Paulo e minha filha Larissa por seu amor, carinho, compreensão e apoio total a tudo que faço. Amo vocês.

Ao professor Francisco José Rengifo Herrera por ter me acolhido, ensinado com carinho, dedicação e profissionalismo no trabalho de ser meu orientador.

Agradeço especialmente à professora pesquisada, aprendi muito com você. Saiba que é um exemplo de profissional e ser humano, seu trabalho é extraordinário.

Aos alunos, familiares e toda a equipe da escola que colaboraram comigo em um momento tão delicado.

Aos professores e colegas da pós-graduação Maria Eugênia, Vanessa, Luana e a todos do grupo de pesquisa Infância, aprendi muito com vocês. A troca de saberes e vida foi fundamental nesse período que enfrentamos durante a realização de nossas pesquisas.

Aos amigos que me acompanham nesta trajetória por todo apoio e compreensão.

Aos colegas do grupo de estudo Geempa que fazem parte da constituição da profissional que sou hoje.

À Secretaria de Estado e Educação pelo apoio e incentivo dando a possibilidade de afastamento para estudo.

## SUMARIO

INTRODUÇÃO GERAL .....	1
ARTIGO 1. Alfabetização, ensino on-line da leitura para iniciantes .....	3
Resumo.....	3
Abstract .....	3
Introdução.....	3
Alfabetização diferenças e atualidade .....	5
O que é alfabetização hoje?.....	7
Modelos e abordagens.....	11
Desenvolvimento psicológico, metacognição, autorregulação e alfabetização?.....	12
Leitura, caminhos e possibilidades .....	13
Processos cognitivos da leitura .....	16
Leitura e o aprendizado de palavras: Sightwords.....	17
Letramento, ensino e avaliação em tempos da Covid-19. ....	22
Considerações finais .....	24
Referências .....	25
ARTIGO 2. A alfabetização em escola pública em tempos de pandemia da COVID-19.....	32
Resumo.....	32
Abstract .....	32
Introdução.....	32
1. Princípios norteadores para caracterização do trabalho com alfabetização .....	34
Método.....	38
Participantes da pesquisa e contexto .....	39
Técnicas e procedimentos de pesquisa.....	41
Caracterização e análise das tarefas e segmentação das tarefas.....	41
A Análise Microgenética.....	42
O Método de Decisão Crítica na Entrevista .....	43

Ampliação sobre a caracterização e análise das tarefas e segmentação das tarefas.....	43
Critério de escolha dos recortes .....	45
Fase 1: Análise de tarefas.....	45
Estratégias de ensino e análise de tarefas .....	46
Resultados.....	52
Mapeamento de tarefas.....	52
Análise Microgenética.....	56
Aula 1 .....	56
Contextualização da cena.....	57
Transcrição - Leitura de palavras –3 minutos e 54 segundos.....	57
Análise da cena Aula 1.....	59
Contextualização da cena.....	59
Transcrição - Conhecimento de letras - 2 minutos e 25 segundos .....	60
Análise da cena .....	61
Aula 2 .....	62
Contextualização da cena.....	62
Transcrição - Conhecimento de letras- 2 minutos e 12 segundos .....	63
Análise da cena .....	64
Contextualização da cena.....	65
Análise da cena .....	66
Aula 3 .....	67
Contextualização da cena.....	67
Transcrição - Leitura de palavras e Conhecimento de letras- 3 minutos e 56 segundos.....	68
Análise da cena .....	69
Aula 4 .....	71
Contextualização da cena.....	71
Transcrição - Leitura de palavras- 3 minutos e 16 segundos .....	71
Análise da cena .....	73

Contextualização da cena.....	73
Transcrição - Conhecimento de letras- 1 minuto e 43 segundos.....	74
Análise da cena .....	74
Aula 5 .....	75
Contextualização da cena.....	75
Transcrição - Leitura de palavras- 3 minutos e 28 segundos .....	76
Análise da cena .....	76
Contextualização da cena.....	77
Transcrições- Conhecimento de letras- 4 minutos e 48 segundos.....	78
Análise da cena .....	79
Aula 6 .....	79
Contextualização da cena.....	80
Transcrição - Leitura de palavras- 4 minutos e 5 segundos .....	80
Análise da cena .....	81
Contextualização da cena.....	82
Transcrição - Conhecimento de letras- 9 minutos e 59 segundos .....	82
Análises da cena.....	84
Aula 7 .....	85
Contextualização da cena.....	85
Transcrição - Leitura de palavras - 6 minutos e 43 segundos .....	86
Análise da cena .....	87
Contextualização da cena.....	88
Análise da cena .....	90
Aula 8 .....	91
Contextualização da cena.....	91
Transcrição - Leitura de palavras - 5 minutos e vinte e sete segundos .....	92
Análise da cena .....	92
Contextualização da cena.....	93



Transcrição - Conhecimento de letras- 5 minutos e 30 segundos .....	94
Análise da cena .....	95
Aula 9 .....	95
Contextualização da cena.....	95
Transcrição - Leitura de palavras e consciência fonêmica- 5 minutos e 35 segundos .....	96
Análise da cena .....	97
Contextualização da cena.....	97
Transcrição - Conhecimento de letras - 2 minutos e 41 segundos .....	97
Análise da cena .....	98
Aula 10 .....	99
Contextualização da cena.....	99
Transcrição - Conhecimento de letras - 5 minutos e 15 segundos. ....	100
Análise da cena .....	101
Contextualização da cena.....	101
Transcrição - Leitura de palavras - 7 minutos e 3 segundos .....	101
Análise da cena .....	102
Aula 11 .....	103
Contextualização da cena.....	103
Transcrição – Leitura de palavras- 9 minutos e 26 segundos.....	104
Análise da cena .....	104
Contextualização da cena.....	105
Transcrição - Conhecimento de letras- 12 minutos e 5 segundos .....	105
Análise da cena .....	106
Aula 12 .....	107
Contextualização da cena.....	107
Transcrição - Leitura de palavras- 6 minutos e 26 segundos .....	108
Análise da cena .....	109
Contextualização da cena.....	109

Transcrição - Conhecimento de letras- 3 minutos e 42 segundos .....	110
Análise da cena .....	111
Entrevista usando o Critical Decision Method .....	111
Discussão .....	114
Aspectos éticos envolvendo a pesquisa .....	118
Benefícios .....	118
Produto Técnico.....	118
Introdução .....	118
Descrição.....	120
Considerações finais .....	121
Referências .....	123
Anexo 1 - Descrição das tarefas .....	129
Anexo 2 .....	134

**ÍNDICE DE TABELAS**

Tabela 1. Teoria das fases de Ehri, (2005) Fonte: Elaboração própria .....	36
Tabela 2. Conhecimentos iniciais para aquisição da leitura. Elaborado pela autora.....	37
Tabela 3. Subcategorias utilizadas no software ELAN. Fonte: Elaboração própria. ....	44
Tabela 4. Fases e etapas da análise de tarefas. Fonte: Elaboração própria.....	46
Tabela 5. Tipos de tarefas das aulas remotas Fonte: Elaboração própria.....	47
Tabela 6. Categorias e subcategorias. Elaborado pela autora.....	48
Tabela 7. Tipos e conteúdo de questões para entrevista segundo Klein et al. (1989). ....	52
Tabela 8. Mapa de tipos de atividades em cada aula.....	54
Tabela 9. Conhecimentos de letras da turma inicial e final. Fonte: Elaboração própria .....	70

## ÍNDICE DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1. Representação de caminhos para uma leitura proficiente. Fonte: Elaboração própria .....	14
Figura 2. Conhecimentos envolvidas na Leitura. Fonte: Elaboração própria .....	14
Figura 3. Conhecimentos envolvidos para ampliação de estratégias de leitura. ....	18
Figura 4. Representação das fases segundo a teoria de Ehri (2005) Fonte: Elaboração Própria .....	36
Figura 5. Impactos da pandemia na educação Fonte: Elaboração própria a partir dos dados parciais do censo escolar 2021. ....	38
Figura 6. Representação de sessão, episódio e cena elaboração própria. ....	43
Figura 7. Construção das categorias Fonte: Elaboração própria. ....	43
Figura 8. Filtros dos trechos recortados. Fonte: Elaboração própria.....	45
Figura 9. Tarefas trabalhadas nas 12 aulas videogravadas. Fonte: Elaboração própria. ....	55
<i>Figura 10. Aula videogravada1- Leitura de palavras. Fonte: Elaboração própria. ....</i>	<i>56</i>
<i>Figura 11. Aula 1 – Leitura de palavras no ELAN. Fonte: Elaboração própria. ....</i>	<i>58</i>
Figura 12. Aula 1- Conhecimento de Letras no ELAN. Fonte: Elaboração própria. ....	61
Figura 13. Aula videogravada 2 - Leitura de palavras. Fonte: Elaboração própria.....	62
Figura 14. Aula 2- Conhecimento de letras no ELAN. Fonte: Elaboração própria. ....	64
Figura 15. Aula 2 - Leitura de palavras no ELAN. Fonte: Elaboração própria.....	66
Figura 16. Aula videogravada 3 - Leitura de palavras. Fonte: Elaboração própria.....	67
Figura 17. Aula 3 - Leitura de palavras e Conhecimento de letras no ELAN. Fonte: Elaboração própria.....	69
Figura 18. Aula videogravada 4- Leitura de palavras. Fonte: Elaboração própria.....	71
<i>Figura 19. Aula 4 - Leitura de palavras no ELAN. Fonte: Elaboração própria. ....</i>	<i>72</i>
Figura 20. Aula videogravada 4 - Conhecimento de letras. Fonte: Elaboração própria.....	73
Figura 21. Aula 2 - Aula 4 - Conhecimento de letras no ELAN. Fonte: Elaboração própria. .	74
Figura 22. Aula videogravada 5 - Leitura de palavras. Fonte: Elaboração própria.....	75

Figura 23. Aula 5 - Leitura de palavras no ELAN. Fonte: Elaboração própria.....	76
Figura 24. Aula videogravada 5 - Conhecimento de letras. Fonte: Elaboração própria.....	77
<i>Figura 25. Aula 5- Conhecimento de letras no ELAN. Fonte: Elaboração própria.....</i>	<i>78</i>
<i>Figura 26. Aula videogravada 6 - Leitura de palavras. Fonte: Elaboração própria.....</i>	<i>79</i>
Figura 27. Aula 6- Leitura de palavras no ELAN. Fonte: Elaboração própria.....	81
Figura 28. Aula videogravada 6 - Conhecimento de letras. Fonte: Elaboração própria.....	82
Figura 29. Aula 6 - Conhecimento de letras no ELAN. Fonte: Elaboração própria.....	84
Figura 30. Aula videogravada 7 - Leitura de palavras. Fonte: Elaboração própria.....	85
Figura 31. Aula 7 - Leitura de palavras no ELAN. Fonte: Elaboração própria.....	87
Figura 32. Aula 7 - Leitura de palavras e consciência fonêmica no ELAN. Fonte: Elaboração própria.....	90
Figura 33. Aula videogravada 8 - Conhecimento de letras. Fonte: Elaboração própria.....	91
Figura 34. Aula 8 - Leitura de palavras no ELAN. Fonte: Elaboração própria.....	92
Figura 35. Aula 8 - Conhecimento de letras no ELAN. Fonte: Elaboração própria.....	94
Figura 36. Aula videogravada 9 - Leitura de palavras. Fonte: Elaboração própria.....	95
<i>Figura 37. Aula 9 - Leitura de palavras e consciência fonêmica no ELAN. Fonte: Elaboração própria.....</i>	<i>96</i>
Figura 38. Aula 9 - Conhecimento de letras no ELAN. Fonte: Elaboração própria.....	98
Figura 39. Aula videogravada 10- Leitura de palavras. Fonte: Elaboração própria.....	99
<i>Figura 40. Aula 10 - Conhecimento de letras no ELAN. Fonte: Elaboração própria.....</i>	<i>100</i>
Figura 41. Aula 10 - Leitura de palavras no ELAN. Fonte: Elaboração própria.....	102
Figura 42. Aula 11 - Leitura de palavras. Fonte: Elaboração própria.....	103
Figura 43, Aula 11 - Leitura de palavras no ELAN. Fonte: Elaboração própria.....	104
Figura 44. Aula 11 - Conhecimento de letras no ELAN. Fonte: Elaboração própria.....	106
Figura 45. Aula videogravada 12 - Leitura de palavras. Fonte: Elaboração própria.....	107
Figura 46. Aula 12 - Leitura de palavras no ELAN. Fonte: Elaboração própria.....	108
Figura 47. Aula 12 - Conhecimento de letras no ELAN. Fonte: Elaboração própria.....	111

## INTRODUÇÃO GERAL

Essa pesquisa segue como forma de apresentação do Trabalho Final de Conclusão de Curso, uma das alternativas apresentadas pelo Programa de Pós-graduação em Educação – Modalidade Profissional – que é a *Thesis by Publication*. A dissertação por Publicação é constituída por uma introdução, dois capítulos em formato de artigo científico, produto técnico e conclusão final.

O estudo propõe analisar como ocorreu a aprendizagem da leitura na alfabetização de crianças de seis (6) anos, do Ensino Fundamental, de uma escola pública, de uma Região Administrativa do Distrito Federal no ensino remoto, durante o período da pandemia da COVID-19 no ano de 2021. O trabalho teve como objetivos específicos: Caracterizar as atividades planejadas e desenvolvidas por parte da professora que promoveram a emergência de processos que levaram à compreensão da leitura no ensino on-line; inferir os tipos de processos cognitivos envolvidos na tomada de decisões pedagógicas de uma professora alfabetizadora; e elaborar uma contribuição técnica na área de educação, com características de inovação social, voltada ao desenvolvimento local.

No que se refere à estrutura, o texto está organizado em dois artigos. O primeiro, denominado **Alfabetização, ensino on-line da leitura para iniciantes**, trata da fundamentação teórica envolvendo o ensino da leitura na alfabetização de crianças de 6 anos de idade mesmo em um contexto de pandemia com ensino remoto e poucos recursos materiais por parte da escola e das famílias. Nessa parte, apresentam-se abordagens referentes ao ensino da leitura relacionadas aos conhecimentos cognitivos necessários para esta aquisição, a partir de modelo léxico e fonológico com ênfase na teoria das fases de (Ehri, 2005). O contexto familiar e educacional instituído pela pandemia da COVID-19 no Distrito Federal é apresentado nesta intersecção entre teoria, prática e sociedade com seus desafios materiais, sociais e com sua reinvenção diante dos impossíveis enfrentados na educação do Brasil.

O segundo artigo, **A alfabetização em escola pública em tempos de pandemia da COVID-19**, retrata os aspectos metodológicos da pesquisa. Inicialmente apresenta-se uma caracterização da turma, do professor e o percurso metodológico dividido em três fases: análise de vídeo, análise microgenética de tarefas e entrevista com a professora onde utilizaremos o *Critical Decision Method* (CDM), tendo como base a análise de tarefas na perspectiva de uma análise multimetodológica.

O produto técnico, proposta específica do mestrado profissional, resulta da pesquisa realizada e a partir dos achados na pesquisa. Busca contribuir efetivamente com a prática profissional do campo pesquisado unindo teoria e demandas profissionais. Neste caso, o foco está na alfabetização de crianças por meio da formação de professores. Este trabalho mostra que apesar de todas as circunstâncias contrárias ao ensino: pandemia, pouco recurso financeiro, material, social e cultural é possível fazer um trabalho de qualidade.

## ARTIGO 1. Alfabetização, ensino on-line da leitura para iniciantes

Yone Martins Medeiros Marques  
Universidade de Brasília  
Faculdade de Educação  
Programa de Pós-graduação em Educação- Modalidade Profissional  
<https://orcid.org/0000-0003-4587-445X>  
[yonemmarques@gmail.com](mailto:yonemmarques@gmail.com)

### Resumo

A leitura requer ser ensinada às crianças, pois trata de um tipo específico de aprendizagem. Considerando estudos científicos das últimas duas décadas, esse artigo tem como objetivo apresentar conhecimentos oriundos da psicologia cognitiva para o ensino da leitura de modo a promover estratégias didáticas que garantam a aprendizagem de todos os estudantes em processo de alfabetização. Por meio de uma revisão de literatura, busca-se apresentar estudos atuais que indicam modelos, fases, precursores para alunos que podem ter início desde a Educação Infantil e impactar nas aprendizagens necessárias para aquisição da leitura. Pesquisas psicológicas sobre leitura mostraram que a utilização de estratégias a partir das fases que o leitor iniciante transita, assim como a promoção de processos cognitivos podem possibilitar, um ensino e aprendizagem da leitura com maior alcance dos alunos e rapidez durante o processo.

**Palavras-chave:** Educação, Alfabetização, Leitura, Processos cognitivos.

### Abstract

Reading requires being taught to children, as it is about a specific type of learning. Considering scientific studies from the last two decades, this article aims to present knowledge from cognitive psychology for the teaching of reading in order to promote didactic strategies that guarantee the learning of all students in the literacy process. Through a literature review, we seek to present current studies that indicate models, phases, precursors for students who can start from Kindergarten and impact on the learning needed for reading acquisition. Psychological research on reading showed that the use of strategies from the stages that the beginning reader goes through, as well as the promotion of cognitive processes, can enable teaching and learning to read with greater reach of students and speed during the process.

**Key words:** Education, Literacy, Reading, Cognitive processes.

### Introdução

Quando se trata de alfabetização, diversos estudos (Cardoso-Martins & Navas, 2016; Sargiani & Maluf, 2018; Bowers & Bowers, 2017) demonstram que se trata de um domínio de conhecimento que precisa ser ensinado de forma recorrente por meio de dispositivos intencionais de instrução cultural (Rengifo-Herrera, 2021) e que não se trata apenas de uma condição natural da nossa espécie que emerge ao longo do tempo. A escrita é uma tecnologia



criada pela espécie que precisa de instrução, reiteração, planejamento e avaliação para ser incorporada nas práticas cotidianas com crianças desde a Educação Infantil.

As concepções sobre o desenvolvimento infantil trazem implicações pedagógicas. Tem-se como base para metodologias, estratégias de ensino baseadas em concepções que descrevem o processo de desenvolvimento das crianças considerando que seu pensamento permanece de uma determinada forma, durante um período longo de tempo e após resolverem seus problemas de uma única forma, até que sejam levadas, seja pela maturação ou pelas experiências, a mudar em direção a uma forma de pensamento mais complexo (Sargiani & Maluf, 2018). Em contrapartida, novas pesquisas demonstram que desde bebês as crianças utilizam várias estratégias para resolver problemas, ou seja, pensam de diversas maneiras em um devir até chegarem nas estratégias mais eficientes (Sargiani & Maluf, 2018). Portanto, pensar um ensino específico deve considerar que se faz necessário promover, no caso da alfabetização a leitura de maneira explícita possibilitando diferentes estratégias com metas e planejamento.

A qualidade do conhecimento dos professores sobre como as pessoas aprendem influencia as práticas que se expressam nos resultados de aprendizagem dos alunos. Da mesma forma, a qualidade do conhecimento dos alunos sobre como eles aprendem influencia seu envolvimento na aprendizagem autorregulada e, conseqüentemente, suas conquistas de aprendizagem (Askill-Williams et al., 2012).

Essa qualidade é entendida como direito universal, especificamente para crianças (*Office of the High Commissioner for Human Rights [OHCHR], 1989*); uma qualidade que seja inclusiva e equitativa, que promova a aprendizagem ao longo da vida e oportunidade para todos (*Organização das Nações Unidas [ONU], 2015*); uma qualidade de alfabetização expandida em leitura com características comportamentais, motivacionais e cognitivas (*PISA 2018 Assessment and Analytical Framework, 2019*); uma alfabetização que capacite envolvimento com o outro de maneira ainda mais criativa, que é uma qualidade terapêutica para a saúde mental, do que é possível quando se foca nas habilidades básicas de alfabetização, pois provavelmente será uma prioridade global após a pandemia (Murray, 2021).

Nesse sentido, tem-se como fundamental considerar como as crianças aprendem a ler e como podem ser mais bem ensinadas. Para tanto, a pesquisa na área da Psicologia Cognitiva, vinculada com modelos teóricos que se articulam com estratégias de ensino fornecem evidências, respostas para pensar tal questão (Castles, 2018). O objetivo deste primeiro estudo

é abordar sucintamente conhecimentos acerca da leitura no início do processo para a aprendizagem da leitura que consideramos ser crucial para a conquista de um leitor eficiente. Não é nossa intenção abordar métodos e, sim, pensar o ensino da leitura a partir das evidências de pesquisa e as contribuições acerca dos processos percorridos rumo à alfabetização, com recorte específico na leitura. Entende-se que há muitos níveis quando se trata de leitura e que a escrita é um dos componentes para acesso a novos conhecimentos, descobertas para pensar criticamente e atuar autonomamente.

O período entre 2020 e 2021 foi especialmente marcado pela pandemia que afetou e mudou o mundo. Famílias, economia, saúde, trabalho e sociedade estão dentre os elementos que foram influenciados por essa contingência. Dentro de todos os setores afetados, situa-se a educação que no país já era marcada por desigualdades e, portanto, deparou-se com grandes desafios. Com a pandemia, as diferenças foram alargadas, de modo que muitas crianças ficaram fora das escolas e sem ou pouco acesso à educação. O fazer a educação precisou ser repensado, remodelado ainda mais em situações pouco favoráveis. No entanto, um ensino que considera esse contexto, os processos cognitivos necessários para o aprendizado da leitura, tem uma base forte para pensar as estratégias de ensino para assegurar aprendizagens, poderá sobrepujar os desafios oriundos do cenário atual. Se os professores não têm um conhecimento *expert* desenvolvido sobre como o processo de aprender, desenvolver e se organizar, é improvável que eles tenham a possibilidade de levar seus próprios alunos a desenvolver conhecimentos sobre estratégias cognitivas e metacognitivas de aprendizagem (Askill-Williams et al., 2012).

### **Alfabetização diferenças e atualidade**

Em um contexto de alfabetização, na perspectiva da literacia, muitas questões devem ser consideradas como parte do processo fundamental para o desenvolvimento das trajetórias de vida dos alunos, bem como a experiência escolar da criança, seu contexto cultural, econômico, social, cognitivo e afetivo.

Ao pensar a alfabetização, é preciso considerar que o desenvolvimento cognitivo está associado ao linguístico (Sargiani & Maluf, 2018). Portanto, as práticas orais e escritas são essenciais na aquisição de uma língua e começam muito antes do Ensino Fundamental. A Educação Infantil e as abordagens utilizadas nela podem favorecer o processo de alfabetização e diminuir as desigualdades existentes, garantindo processos básicos que

favoreçam seu percurso nos anos posteriores (Sargiani & Maluf, 2018). No entanto, este parece ser um ponto nevrálgico tendo em vista que nem todas as crianças brasileiras passam por este período e porque a ênfase ainda está no cuidado e na oralidade. Não queremos desconsiderar esse âmbito, mas chamar a atenção também para práticas que podem promover a aquisição da leitura.

Estudos apontam que as crianças entram no sistema escolar marcadas por muitas diferenças e desigualdades, sobretudo no âmbito cultural e socioeconômico (Burger, 2010; Stein et al., 2013). Outro elemento importante para o foco deste trabalho é que crianças em condições de vulnerabilidade social apresentam defasagem em seu vocabulário (Nalom & Schochat, 2020). Um acompanhamento longitudinal entre bebês de 18 a 24 meses com status socioeconômico mostrou diferenças, sendo as descobertas mais importantes as de disparidades significativas no vocabulário e na eficiência do processamento da linguagem já evidentes aos 18 meses entre bebês de famílias com alto e baixo status socioeconômico, e aos 24 meses havia uma lacuna de 06 meses entre os grupos (Fernald et al., 2013). Se essa defasagem se prolonga na Educação Infantil, poderá impactar, ou até mesmo limitar, a aprendizagem escolar, se não forem bem trabalhadas.

No entanto, essas diferenças relacionadas ao vocabulário podem ser superadas mediante um ensino escolar adequado. O desenvolvimento cognitivo de crianças desfavorecidas, no que se refere a aspectos como o vocabulário, pode ser fomentado por programas de pré-escola ao fornecer experiências sociais e cognitivas que capacitem ajudando a enfrentar os desafios na escola com mais facilidade (Burger, 2010). Um estudo realizado na periferia de Buenos Aires (Ferroni et al., 2018) buscou analisar se existiam variáveis relacionadas ao nível socioeconômico, às características das escolas que as crianças frequentam ou ao contexto de alfabetização domiciliar que diferem entre grupos de crianças que crescem em contextos de pobreza e que têm diferentes níveis de alfabetização. Este estudo demonstrou que não houve diferenças significativas entre os grupos quanto à medida do contexto de alfabetização no lar, as oportunidades educacionais oferecidas pelas escolas infantis é que constituem a melhor contribuição para o desempenho da leitura após alguns anos de escolaridade (Ferroni et al., 2018).

A linguagem escrita baseia-se em um vocabulário muito mais amplo, diversificado, há diferenças na sintaxe, nos livros há maior complexidade na sintaxe e conteúdo lexical (Montag, 2015; Cameron- Faulkner, 2013). Portanto, oportunizar experiências com livros para crianças pode contribuir para o desenvolvimento de seu vocabulário.

Todos esses aspectos podem ser tratados na escola, especialmente na fase em que as crianças iniciam seu processo de aquisição de leitura. É um contexto desafiador, mas pode ser mais bem articulado com base em conhecimentos acerca do processo que envolve o ser humano e este bem cultural que é o acesso à leitura e a escrita.

Vários estudos científicos podem contribuir para pensar o ensino da leitura que pode ocorrer desde os primeiros meses de vida perpassando pela Educação Infantil (Hulme & Snowling, 2013) até a apropriação do código alfabético com vistas à uma leitura eficiente. A mediação semiótica da professora na relação triádica: livro-professor (4 a 18 meses) é um exemplo em conjunto com uma série de preditores (Cárdenas et al., 2020), que fazem muita diferença para o processo de alfabetização. A instrução fônica, conhecimento entre grafema e fonema (Scliar-Cabral, 2013), é fundamental para aquisição do código alfabético. Outro ponto é a aprendizagem de palavras que perpassa fases, como bem explicitam os estudos sobre a teoria das fases (Ehri & McCormick, 1998). Castles (2018) ressalta que o determinante crítico para compreensão leitora nos primeiros anos é a habilidade de ler palavras, o que será mais explorado à frente deste texto. No entanto, há outras abordagens como a chamada *Structured Word Inquiry* (SWI) que, diferente da fonética, da linguagem completa e outras, leva o conhecimento da alfabetização a nível de palavras (Bowers & Bowers, 2017). São estudos que apontam diversificadas rotas que podem elevar o nível de ensino no que se refere à leitura. O importante é que o professor especialista esteja atualizado quanto a esses estudos de modo a pensar sua prática em sala de aula e obter êxito nesse processo.

### ***O que é alfabetização hoje?***

Alfabetizar é ensinar a ler e a escrever em um sistema alfabético, como é o caso do português (Sargiani & Maluf, 2018). Rainer (2001) apresenta o conceito como uma variedade de resultados educacionais: disposições para aprendizagem, interesses em leitura e escrita e conhecimento de domínios temáticos que vão além da leitura. Esses diversos domínios implicam competências culturais e tecnológicas, segundo o autor. Perfetti & Marron (1998) trazem uma definição funcional como referência a um nível de realização, uma competência básica para raciocínio e discurso em um domínio. Esse domínio pode referir-se a uma literacia informática, histórica, científica entre outras.

Localizando o termo alfabetização no Brasil, constrói-se “[...] como um processo múltiplo, plural [...] como um conhecimento indispensável ao exercício da cidadania, se

ensinados na perspectiva da formação crítica dos sujeitos, concebidos como ativos” (Macedo, 2019, p. 64). Escrever e ler fazem parte dos fundamentos de desenvolvimento da condição mínima de acesso aos aspectos básicos da cidadania.

O conceito presente no Plano Nacional de Alfabetização de 2019”alfabetização — ensino das habilidades de leitura e de escrita em um sistema alfabético, a fim de que o alfabetizando se torne capaz de ler e escrever palavras e textos com autonomia e compreensão” (Brasil, 2019). Tal conceito traduz uma visão, considerada por muitos pesquisadores (Macedo, 2019; De Andrade, 2021; Soares, 2016) no Brasil, no contexto atual, reducionista. Há uma discussão de questões relacionadas a valores, contextos culturais. Quando se trata de alfabetização, de ensinar crianças a ler e escrever, requer-se inicialmente, a meta de que o façam a partir da aquisição de um código, com compreensão. Isso não nega o fato de que esse processo ocorre imerso em um contexto cultural e possibilita avançar para outros saberes.

Há várias ideologias em torno desta questão, assim como conhecimentos que podem auxiliar o professor nessa tarefa que requer *expertise*. Consideramos que unido a esses conhecimentos, no caso nos determos nos oriundos das pesquisas em Psicologia Cognitiva, o professor especialista tem condições de ensinar todos os seus alunos. Por que o todo importa nesse contexto? No Brasil, há desigualdades sociais, raciais e de gênero que impactam no direito de todos a aprender a ler e escrever (da Silva Frade, 2019). Por isso, importa vincular os conhecimentos das pesquisas científicas às práticas profissionais de professores em circunstâncias desiguais.

A capital do Brasil é um exemplo desses desafios. Há diferenças nas condições dos prédios destinados às escolas, nos recursos da comunidade escolar no Plano Piloto, centro de Brasília em relação às regiões administrativas, cidades que circundam o centro. Esse dado reflete o que ocorre no país em um momento nunca visto com a Covid-19 que agravou as desigualdades já existentes.

Magda Soares ao falar sobre alfabetização pontua o ensino e aprendizagem articulando metodologias, diferentes ciências, prática docente com ensino explícito (alfabetização) e competente nas práticas sociais (letramento). (Soares 2004, p. 100)

“Etimologicamente, a palavra *literacy* vem do latim *littera* (letra), com o sufixo *-cy*, que denota qualidade, condição, estado, fato de ser” (Soares, 2016, p.17), o que indica a qualidade de ser letrado, ou seja, aprender a ler e a escrever. O termo traz um sentido mais

amplo do que alfabetizar, pois abarca o ensino da leitura e da escrita enquanto prática ao mesmo tempo dependente e determinante das interações sociais. (Sousa, 2020).

A alfabetização de todos ainda é meta no país tendo em vista milhões de pessoas marginalizadas pelo analfabetismo. No Brasil são 11 milhões (Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua [PNAD Contínua], 2019). A meta 9 do Plano Nacional de Educação é erradicar o analfabetismo de pessoas com 15 anos ou mais até 2015, mas em 2019 ainda tínhamos 6,6% de analfabetos nesta faixa (IBGE, 2020).

No entanto, a relação entre idade e analfabetismo não é a mesma em diferentes grupos populacionais. O quinto de menor rendimento domiciliar per capita em 2019 possuía taxa de até 37,1% de analfabetismo na faixa de 65 anos ou mais. Por outro lado, o quinto de maior rendimento nessa mesma faixa etária era de 4,7% (IBGE, 2020). Há outras desigualdades como a racial. Enquanto o analfabetismo entre brancos com 15 anos ou mais é de 3,6%, quando a população é preta ou parda, essa taxa aumenta para 8,9%. Em relação às regiões ocorre a mesma desigualdade. Enquanto na região sul a taxa de analfabetismo é de 9,5 entre os que têm 60 anos ou mais, na região nordeste a taxa é de 37,2% (Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua [PNAD Contínua], 2019).

Portanto, a alfabetização deve ser concebida em termos mais amplos, e promovida em crianças pequenas com possibilidades ricas, infinitas e criativas que as capacitem a se comunicarem com outras pessoas e compreenderem o mundo, para que sejam capazes de alcançar objetivos, desenvolver conhecimentos e potencial, e para participar na sociedade (Murray, 2021). Para além de mudar o quadro de analfabetismo do país por meio de uma alfabetização na infância, se faz necessário considerar e atuar para diminuir as diferenças raciais, de gênero e região que persistem no país.

Os estudos na área da psicologia trazem como contributo para o ensino da língua uma ênfase na leitura. Esta requer conhecimentos específicos como, por exemplo, a identificação de palavras escritas e um conjunto de capacidades gerais que são compartilhados com outras funções cognitivas, especialmente o processamento da linguagem oral. Durante a aprendizagem da leitura, circuitos cerebrais que a sustentam são criados e só são utilizados para a atividade de ler (Dehaene, 2012; Morais & Cols., 2013).

O conjunto de outras capacidades inclui: atenção, memória operacional, conhecimento lexical (vocabulário) e da gramática da língua, raciocínio, conhecimento semântico e

enciclopédico (conhecimento de mundo), e capacidades de análise e de síntese (Morais & Cols., 2013).

Isso ocorre concomitantemente com o desenvolvimento de processos cognitivos e conhecimentos como os linguísticos necessários à compreensão de textos. Ler é extrair pronúncia e significado a partir de materiais escritos com o objetivo de compreensão, seu principal objetivo (Rayner et al., 2001). Essa compreensão depende de outras habilidades cognitivas e linguísticas após o reconhecimento ou identificação visual de palavras escritas. Para reconhecer essas palavras, faz-se necessário um domínio de técnica, ensinadas por um professor, para extrair pronúncias e significados (Morais & Cols., 2013).

Por outro lado, para escrever faz-se necessário o fato de ter experiências de leitura que possibilitem o registro de ortografias na memória (Ehri, 2014). Escrever é registrar graficamente os sons das falas (Sargiani & Maluf, 2018). Embora compartilhem pré-requisitos, a leitura e a escrita são processos distintos. Enquanto na leitura se realiza o processo de decodificação, na escrita faz-se o inverso, a codificação da fala em sinais gráficos, ou seja, letras (Morais & Cols., 2013).

Conhecimentos iniciais e fundamentais de alfabetização podem ser ensinados desde a Educação Infantil, pois se mostram importantes para o sucesso da alfabetização (Cárdenas et al., 2020; Sargiani & Maluf, 2018; Hulme & Snowling, 2013). Em estudos do *National Early Literacy Panel* (2008), especialistas em alfabetização e educação infantil analisaram aproximadamente 500 artigos realizando uma meta-análise em que foram encontrados conhecimentos que podem predizer o sucesso na alfabetização: conhecimento alfabético que é aprender o nome e o som das letras; consciência fonológica que é a capacidade de analisar aspectos da linguagem falada, independente do significado; nomeação automática rápida de letras, dígitos aleatórios, objetos ou cores em sequência de repetição aleatória; escrita inicial e escrita do próprio nome, escrever letras isoladas e o nome próprio e memória fonológica, que é recordar informações faladas por um pequeno espaço de tempo.

Os estudos concentraram uma equipe de investigadores que trabalharam com pesquisas empíricas que contribuíram para fundamentar o trabalho com habilidades, na primeira infância, que pudessem demonstrar forte correlação com a posterior alfabetização. O trabalho com estatística oportunizou uma métrica da heterogeneidade dos efeitos observados entre os estudos que contribuíram com valor para a correlação média. A análise resultou em preditores relacionados à ortografia, compreensão leitora e decodificação (Literacy, 2008).

Para as análises, as correlações médias que foram 0,50 ou maiores foram consideradas fortes. Entre 0,30 e 0,49 designadas moderadas. Abaixo de 0,30 foram designadas como relações fracas. Em seguida, alguns dos preditores mais significativos em relação aos três principais elencados. O conhecimento do alfabeto, escrever ou escrever ou nome, produziram correlações significativamente maiores com a decodificação. Por outro lado, as medidas de conhecimento do alfabeto e conhecimento de impressão produziram relações moderadas com a compreensão da leitura. Medidas relativas ao conhecimento do alfabeto produziram forte correlação com a ortografia. Essas são apenas uma parte dos achados nesse grande estudo. Fornecem pistas, mas não a palavra final, tendo em vista que a meta-análise foi feita sobre os resultados de outros estudos que apresentam suas limitações (Literacy, 2008).

Importante salientar que tais medidas se referem às variáveis que podem não ser necessariamente importantes para determinados resultados. Aqui apresentamos alguns exemplos de preditores apontados no relatório, mas, consideramos que há vários conhecimentos importantes para o processo de alfabetização como linguagem oral, conceitos de impressão para leitura (Paciga, 2010).

### ***Modelos e abordagens***

É nesse contexto da perspectiva da literacia que se compreende o processo de alfabetização, ou seja, ensinar a ler e a escrever em um sistema alfabético, no caso brasileiro, a língua portuguesa. (Rayner et al., 2001). As concepções sobre o desenvolvimento infantil são essenciais para se pensar a literacia, pois impactam diretamente os modelos e métodos pedagógicos para a alfabetização. Há concepções que, embora antigas, são muito vigentes que se baseiam na ideia de que as crianças pensam de determinada forma por um período longo de tempo e resolvem os problemas por uma única via impulsionadas também por processos biológicos ou experiências (Sargiani & Maluf, 2018). Outras mais atuais, oriundas de pesquisas científicas que demonstram que desde muito pequenas, bebês já utilizam diversas estratégias frente a problemas e que apontam para uma concepção em que as crianças utilizam diferentes estratégias, umas boas, outras não, em um ir e vir de modo até chegarem no conhecimento, portanto, não estão limitadas a idades, estágios assim como o processamento cognitivo não ocorre de maneira linear no cérebro o que leva a ideia de um conhecimento que pode e deve ser ensinado, aprendido (Sargiani & Maluf, 2018).



A compreensão da leitura não pode ser explicada por um modelo teórico específico, pois é um conjunto de processos linguísticos e cognitivos que operam no texto e interagem com o conhecimento prévio, recursos do texto, propósito e objetivos da situação de leitura (Castles et al., 2018). Perfetti & Stafura (2014) identificam três construções que sustentam a compreensão da leitura: o conhecimento seja ele linguístico (vocabulário), ortográfico ou geral; em interação com esses conhecimentos processos de decodificação, identificação de palavras, recuperação de significados, análise de frases, inferência e monitoramento de compreensão envolvidos na leitura; recursos cognitivos como a memória.

O Estudo Internacional de Aprendizagem Infantil e Bem-estar Infantil (IELS) conduziu teste de aspectos específicos da alfabetização emergente de crianças em idade pré-escolar em 2018, incluindo consciência fonológica, vocabulário e compreensão auditiva. Identificaram diferenças entre Inglaterra, Estônia e Estados Unidos, únicos países participantes. Muitas questões foram levantadas sobre a forma, conteúdo e função do IELS e, conforme indicado por sua baixa aceitação global, IELS permanece fortemente contestado (Murray, 2021).

Na perspectiva da abordagem da aprendizagem da língua como um conhecimento específico (Ehri, 2014) traz uma contribuição valiosa para compreender os processos que envolvem o aprendizado e o ensino da leitura com a teoria das fases e as *Sightwords* que nos deteremos mais à frente no texto devido sua relevância.

### ***Desenvolvimento psicológico, metacognição, autorregulação e alfabetização?***

O ser humano é, essencialmente, um *Homo Discens*, que aprende o tempo todo. Entre as muitas aprendizagens necessita que o ensine a se regular para que gradativamente, faça sua autorregulação. Essa possibilita aprender qualitativamente de forma ativa, comprometida e autônoma contribuindo para uma melhor adaptação em diferentes contextos favorecendo as aprendizagens. Inclui processos pelos quais os alunos ativam e sustentam suas cognições, afetos e comportamentos de forma sistêmica para alcançar suas metas pessoais em situações escolares (Trías & Huertas, 2020). No contexto educacional, e em especial na alfabetização, que envolve processos complexos, é altamente necessário pensar, fazer e facilitar a emergência de processos de autorregulação, pois esses processos são essenciais para autonomia da criança de modo que tome as aprendizagens nas próprias mãos. Isso implica vários processos psicológicos como controle cognitivo, emocional que com sucesso no seu

desenvolvimento podem levar a alta produtividade e sucesso em várias áreas, entre elas a alfabetização.

Para o desenvolvimento da leitura infantil, para além da linguagem linguística, são necessários recursos cognitivos gerais como a memória de trabalho, uma habilidade das funções executivas: também importante para compreensão pois está associada ao vocabulário e sobre fazer inferências conforme estudos (Currie & Cain, 2015; Daugaard et al., 2017). Ela pode ser definida como mecanismo ou processo que envolve controle, regulação e manutenção ativa de tarefas relevantes à informação a serviço da cognição complexa (Baddeley, 2012). No entanto, há outros elementos que podem contribuir para melhorar a compreensão leitora como o desenvolvimento da qualidade lexical no nível de palavras e otimização de conhecimentos e habilidades das crianças.

### **Leitura, caminhos e possibilidades**

Um dos processos fundamentais para o desenvolvimento e consolidação do uso da língua é a apropriação dos sistemas notacionais que envolvem a leitura. Diferente da fala, que se aprende na interação com os outros sujeitos implicados no contexto da criança, a leitura precisa ser ensinada como elemento tecnológico que articula a criação de grafemas, a compreensão de fonemas, a articulação de grafemas para compor palavras e por sua vez a emergência de textos com sentido e significado. A escrita e a leitura permitem perpetuar os conceitos e se tornam em sistemas de memória externa das trajetórias individuais e coletivas. Para desenvolver a leitura, se faz necessário ensinar e aprender um sistema que permita às crianças construir significado a partir da impressão de um texto em um contexto que precisa ser apropriado e cujo significado precisa ser ativado (Castles et al., 2018).

Para tornarem-se leitores proficientes, as crianças precisam reconhecer palavras e calcular seus significados rapidamente sem ter que se envolver na tradução de seus sons. Para além, a compreensão da leitura envolve muito mais do compreender palavras individuais, precisam entender um texto. Nas primeiras experiências de leitura, as crianças precisam mapear letras e seus respectivos sons para processar fluentemente um texto. Igualmente é importante quebrar o código alfabético, ativar os significados das palavras (Castles et al., 2018).



Figura 1. Representação de caminhos para uma leitura proficiente. Fonte: Elaboração própria

Segundo (Castles et al., 2018), a leitura envolve muito mais que habilidades alfabéticas. Para tornarem-se leitores eficientes, precisam aprender a: realizar conexões causais entre frases e dentro destas, fazer elaborações e inferências, integrar informações com conhecimentos prévios, utilizar memória de trabalho, habilidades executivas, finalidade e objetivo da situação da leitura, características do texto, considerar a gama de processos linguísticos e cognitivos implicados na compreensão do texto articulando os conhecimentos da criança, suas experiências de leitura (Larkin, 2009).

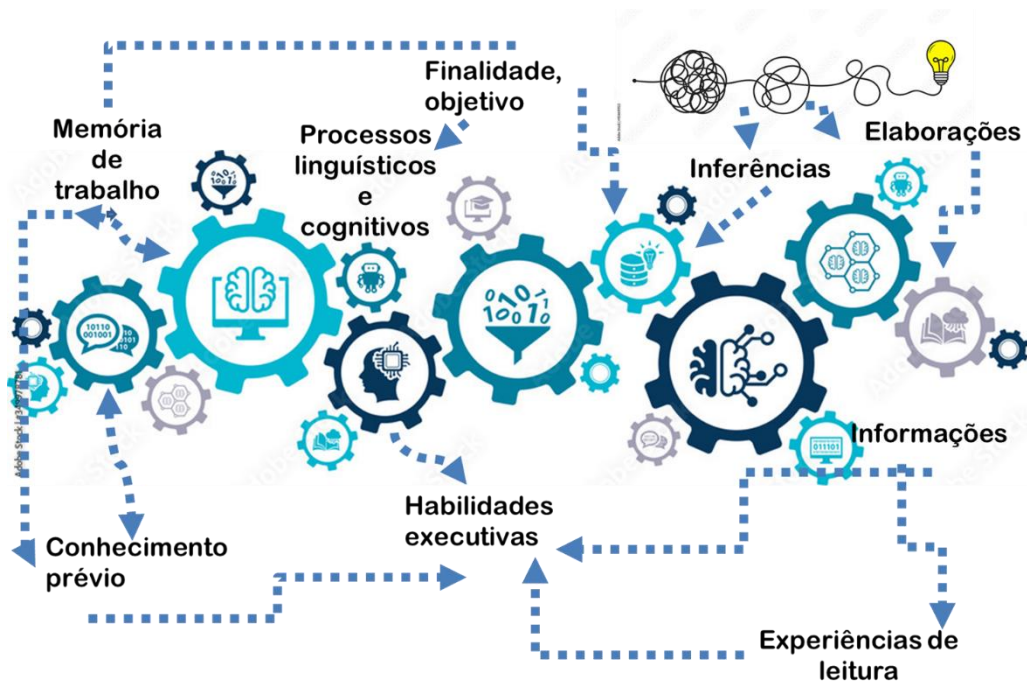


Figura 2. Conhecimentos envolvidas na Leitura. Fonte: Elaboração própria

No entanto, a maneira mais apropriada para aprender tantas habilidades e realizar o mapeamento necessário para leitura não está submetido a uma filosofia pedagógica e, sim, é orientado pela natureza e propriedades do sistema de escrita que a criança precisa aprender. O

sistema contém restrições, possibilidades, estruturas, funções e dinâmicas que facilitam ou restringem os modos como as crianças se apropriam dele. É por isso que se torna relevante entender o sistema para fazer as correlações de como ele pode e deve ser ensinado e aprendido. A análise de tarefas, conceito que será tratado posteriormente, é uma das formas como podem ser entendidas essas estruturas envolvidas no sistema de leitura e escrita.

A pesquisa sobre a relação entre a complexidade visual e aprender a ler em sistemas de escrita sugere que aprender a ler uma primeira língua visualmente complexa pode exigir competências visuais mais altas e, por sua vez, fortalecer essas competências, impondo forte influência no ritmo de aprendizagem da leitura (Chang et al., 2018). No caso brasileiro, o sistema alfabético de transparência intermediária (Cardoso-Martins & Navas, 2016) onde os fonemas da língua são representados na relação símbolo e som, uma das habilidades fundamentais é a decodificação dessa relação (Castles et al., 2018).

Para que ocorra a decodificação dessa relação, há o mapeamento ortográfico. Ele envolve a formação de conexões entre letras e sons para unir as grafias, pronúncias e significados de palavras específicas na memória. Explica como as crianças aprendem a ler *Sightwords*, para soletrar palavras de memória e para adquirir palavras de vocabulário de impressão. As *Sightwords* dizem respeito ao que a mente faz para armazenar todos os tipos de palavras escritas na memória para que grafias, pronúncias e significados dessas palavras possam ser recuperados assim que os olhos dos leitores pousam nas palavras (Ehri, 1998, 2005; Kilpatrick, 2015; Gough et al., 2017).

Embora as crianças sejam capazes de memorizar formas ou características de um conjunto de palavras, o alto nível de confusão da linguagem escrita associado a limitações da memória implica em uma estratégia que não levaria a aquisição de vocabulário. Uma robusta estratégia é aprender a analisar formas impressas de palavras e mapeá-las com seu significado (Castles et al., 2018).

A aplicação de estratégias para leitura de palavras contribui para o mapeamento ortográfico. Ehri, (2005) distingue quatro maneiras diferentes de ler palavras. Uma forma é a decodificação, nesta se pode soar e misturar grafemas e fonemas ou unidades silábicas em palavras. Uma outra forma é a analogia que envolve palavras conhecidas para ler novas palavras. Outra estratégia é a previsão que se apoia em pistas de contextos e letras para ler palavras até então desconhecidas. A outra é ler por memória ou visão que só é possível se tivermos lido a palavra anteriormente e feito seu mapeamento ortográfico.

O aprendizado do vocabulário é facilitado quando a grafia acompanha as pronúncias e significados de novas palavras para ativar o mapeamento ortográfico. Ensinando a estratégia aos alunos de pronunciar palavras novas em voz alta, enquanto leem o texto, ativam silenciosamente o mapeamento ortográfico e os enriquecem o processo de construção dos seus vocabulários. Uma consequência importante do mapeamento ortográfico é que a grafia das palavras é armazenada na memória (registrada semioticamente e por tanto internalizada como sistema operável pela significação e pela metanálise cognitiva se diria desde uma perspectiva semiótica) e influencia o vocabulário aprendizagem, processamento de constituintes fonológicos em palavras e memória fonológica (Ehri, 2014).

### ***Processos cognitivos da leitura***

Ao ler, desenvolvem-se duas atividades fundamentais a identificação de palavras no texto e a construção de significados para o que se lê (Monteiro & Soares, 2014). Todos os modelos computacionais de leitura, ou seja, programas de computador que descrevem operações cognitivas detalhadamente para apoiar tarefas de leitura, convergem para dois processos cognitivos fundamentais: um que envolve a tradução da grafia de uma palavra em seu som e então ao significado, e outro que acessa o significado diretamente da grafia, sem necessidade de fonologia (Castles et al., 2018). Esses modelos servem como referência, mas não como explicação, para pensar em ações que possam ser desenvolvidas na educação. No entanto, estamos cientes que para o ensino da leitura é preciso conhecer como esses processos se desenvolvem em crianças à medida que aprendem e realizam um mapeamento ortográfico de palavras.

Em um estudo com crianças brasileiras, Monteiro & Soares (2014) concluíram que as possíveis dificuldades de leitura encontradas em algumas crianças, podem estar relacionadas à estratégia de leitura que utilizam, tendo pouco conhecimento das regras de correspondência grafema/fonema e de mecanismos de decodificação na análise de estruturas de sílabas não canônicas. O estudo apontou a necessidade de um ensino explícito da correspondência grafema e fonema e da análise da estrutura silábica por parte das crianças explorando palavra e sílaba (Monteiro & Soares, 2014). Esse estudo aponta para um fator substancial: a promoção de melhores práticas em sala de aula pode ser fator de mudança para alteração do foco de dificuldades de aprendizagem, bem como para facilitar o aprendizado com elementos que sejam essenciais a esta aquisição.

A professora alfabetizadora como especialista precisa conhecer em profundidade essas estruturas envolvidas na aprendizagem e ensino da leitura e da escrita. Conhecer os componentes ajuda a planejar as ações e a definir os critérios de aprendizagem, avaliação e organização dos ambientes e tarefas definidos para o ensino no contexto da sala de aula. Igualmente permite planejar situações pontuais para ensinar todos os alunos e dessa forma engajar o coletivo e não apenas aqueles que apresentam favorecimentos por aspectos familiares e socioeconômicos

A questão socioeconômica é um aspecto a ser considerado neste estudo. Segundo pesquisas realizadas na área ao ingressar na escola as crianças apresentam diferenças de conhecimentos e habilidades originárias da genética, mas principalmente da cultura e dos padrões socioeconômicos (Sargiani & Maluf, 2018). Por outro lado, as pesquisas com base científica apontam que melhores práticas na escola contribuem para diminuição dessas diferenças.

Outra variação decorrente do sistema de escrita é a ortografia. A ortografia da Língua Portuguesa é mais superficial, no entanto, apesar de alguns estudos (Serrano et al., 2011; Seymour et al., 2003) mostrarem a influência da ortografia no aprendizado da leitura, pode não ocorrer no caso de crianças que não usam letras para seus valores sonoros, foi o que o estudo com crianças brasileiras pré-escolares demonstrou, ao encontrar poucas diferenças linguísticas entre diferentes ortografias (Treiman et al., 2019). Há diferenças entre as línguas, propriedades do sistema de escrita que influenciam estratégias iniciais de crianças (Pollo et al., 2015). Em um estudo sobre aquisição da escrita em português e inglês, foram encontradas diferenças quantitativas pequenas, mas significativas como, a incidência de vogais nas palavras é maior no caso do português, o que explica crianças brasileiras utilizando mais vogais do que as americanas (Pollo et al., 2005).

### ***Leitura e o aprendizado de palavras: Sightwords***

Um dos importantes estudos sobre o ensino da leitura relaciona-se ao aprendizado de leitura de palavras por reconhecimento automatizado. A psicóloga americana, Ph.D. Prof.<sup>a</sup> Ehri emérita da Universidade de Nova York (Ehri, 2005), ao longo de anos, estudou como os leitores iniciantes aprendem a ler palavras e demonstrou como esse aprendizado contribui para aquisição de muitas habilidades necessárias ao desenvolvimento de uma leitura fluida com compreensão.

Todos os leitores, segundo os estudos de Ehri, passam por esquemas ou fases de desenvolvimento para transitar de uma pré-leitura para uma leitura qualificada. (Ehri & McCormick, 1998). O referido estudo também trata dessas fases de leitura a partir do processo de aprendizagem de palavras. Conhecer esse processo possibilita ao professor compreender e interpretar o comportamento de leitores, localizar o processo em que se encontram e assim determinar a instrução adequada, apoiando, orientando, dando o suporte necessário para que passe para a fase seguinte. Isso não quer dizer que se trata de um processo linear. À medida que adquirem conhecimentos relativos ao código alfabético e mapeiam novas palavras é ampliada a possibilidade de utilizar outras estratégias de leitura e inicialmente esse processo é um ir e vir diante de palavras novas e memorizadas.

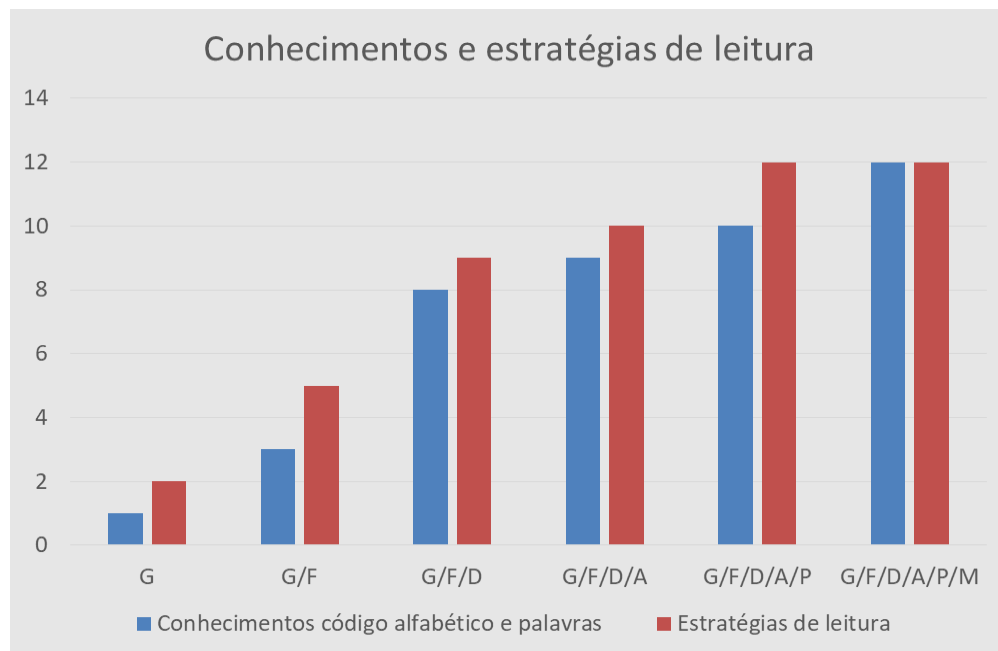


Figura 3 Conhecimentos envolvidos para ampliação de estratégias de leitura.

Nota: Grafemas (G). Fonemas (F). Decodificação (D). Analogia. Previsão (P). Memória ou visão (M).  
Elaboração própria.

Uma maneira eficiente de ler um texto é a partir da leitura de palavras por reconhecimento automático, *Sightwords*, no entanto, há várias estratégias de leitura quando se trata de palavras desconhecidas. Pode-se ler palavras desconhecidas por decodificação que envolve transformar grafemas em uma mistura de fonemas ou transformar padrões de grafia em uma mistura de unidades silábicas e, em seguida, pesquisando o léxico mental (memória de palavras) por uma palavra falada familiar que corresponde à combinação e ao contexto; por

analogia envolve encontrar na memória a grafia paralela de uma palavra conhecida e o ajuste de sua pronúncia para corresponder às letras da palavra desconhecida; por previsão os leitores usam letras iniciais mais dicas de contexto na frase, passagem ou imagens para antecipar o que a palavra poderia ser; ou por memória são palavras lidas anteriormente que ficaram na memória (Ehri, 2014).

Quando as palavras são familiares, os leitores acessam a memória. É o que a referida autora chama de leitura de palavras por reconhecimento automático ou *sightwords* como denominadas em inglês. Com a prática todas as palavras por reconhecimento automático podem ser lidas automaticamente e qualquer palavra que é lida com bastante frequência, que é lida de memória, torna-se uma palavra reconhecida automaticamente. Para chegar a esse automatismo, há um percurso que envolve a formação de conexões entre grafemas e fonemas para unir grafia de palavras à sua pronúncia e significado na memória. Antes disso, é preciso consciência fonêmica e conhecimento do sistema alfabético e ler a palavra algumas vezes para garantir algumas conexões na memória (Ehri, 2005).

Aprender o nome e o som das letras fomenta a aprendizagem da leitura por meio da memorização da relação entre grafemas e fonemas nas palavras (Cardoso-Martins et al., 2006). Em estudos com falantes do Português (Cardoso-Martins, C., Resende, S.M. & Rodrigues, 2002; Cardoso-Martins et al., 2003) mostraram que analfabetos ao ler grafias simplificadas, por exemplo: BTRA para beterraba, utilizam o conhecimento que têm sobre o nome das letras. A importância de se conhecer o nome e o som das letras já havia sido apontada em outros estudos (Ehri & Wilce, 1985). O progresso inicial de leitura pressupõe habilidades visuais e fonéticas de leitura que progridem à medida que o conhecimento relativo à relação letra e som, letra e nome aumenta. O conhecimento das relações entre grafemas e fonemas é essencial para o progresso na aprendizagem da leitura em um sistema de escrita alfabético (Cardoso-Martins et al., 2006).

O aprendizado da relação entre grafemas e fonemas envolve instrução explícita ou aprendizado e prática implícitos antes mesmo de formar conexões para lembrar palavras. À medida em que os leitores iniciantes constroem um mapeamento de grafemas e fonemas por meio de um processo mnemônico, ampliam o aprendizado de palavras à vista (Ehri, 2005).

Dois experimentos realizados por (Ehri et al., 1984) avaliaram se os mnemônicos de imagem ajudam os pré-leitores a aprender associações entre letras e sons. Os resultados revelaram que as crianças ensinadas com mnemônicos integrados aprenderam mais associações letra-som e, também, mais associações letra-imagem do que os outros dois



grupos, que não diferiram. As imagens integradas foram eficazes porque ligaram dois itens de outra forma não conectados à memória. As formas das letras incluídas nas imagens lembravam os alunos de imagens vistas anteriormente com aquelas formas cujos nomes começavam com os sons das letras relevantes. No entanto, há razões para acreditar que a simples associação letra-imagem não é suficiente, principalmente com crianças mais novas, que podem não prestar atenção a recursos e conexões relevantes (Ehri et al., 1984).

As palavras por reconhecimento automático são rapidamente acionadas na memória, passam por um processo de unitização, ou seja, são lidas como unidades únicas. Não se trata de uma estratégia, pelo contrário, pois ocorrem de maneira automática. O ser humano desenvolve, mediante processos de flexibilização da informação e de significação, processos de natureza cognitiva que permitem o uso de sistemas específicos de semiotização (e significação) e aprendizagem, composto de um sistema implícito e explícito (Pozo, 2005). A mente humana está dentro de um contexto cultural em que se realiza a transposição das representações implícitas para as explícitas ou das representações para o conhecimento de forma gradual e complexa.

À medida que as crianças aprendem palavras por reconhecimento automático, passam por avanços significativos em seu desenvolvimento. As palavras reconhecidas de forma automática podem ser entendidas como um método de instrução ou um aprendizado de palavras de alta frequência com grafia irregular. Para Ehri, palavras à vista são um processo onde leitores armazenam a grafia, pronúncia e significado das palavras no cérebro, para ativação posterior na leitura de um texto, garantindo energia mental para sua compreensão (Miles & Ehri, 2019).

Ehri, (2019) distingue quatro fases que dependem do conhecimento alfabético usado para formar conexões. O conceito fase é utilizado por caracterizar que uma fase pode ou não constituir pré-requisito para outra, uma pode sobrepor-se à outra e cada uma apresenta aprendizagem de palavras que se torna proeminente (Ehri & McCormick, 1998).

**Pré-alfabética** – fase inicial onde se tem pouco ou nenhum conhecimento alfabético, não se forma conexão letra e som para ler palavra. A leitura se limita ao recurso visual. O conhecimento alfabético não é utilizado para ler palavras. Fazem leitura de palavras de memória. Também denominada fase logográfica, pois os leitores se concentram em características gráficas das palavras (Ehri, 1991; Frith, 1985), relacionam-se a sinais ambientais e visuais. Podem até aprender palavras com a prática, mas esquecem-nas facilmente (Mason, 1980). Porém, se gravam-nas, podem confundir com palavras escritas de

modo semelhante por utilizar apenas o recurso visual, as indicações de significados estão ausentes nas palavras (Ehri & McCormick, 1998). Muitas vezes esses leitores são taxados com dificuldades de processamento cognitivo quando na verdade são leitores na fase Pré-alfabética. O ponto mais revelador desta fase é o desconhecimento do alfabeto no que se refere a escrita, nome e som das letras.

**Parcial-alfabética** – nesta fase aprende-se parcialmente o nome ou o som das letras do alfabeto e usa-se para lembrar como ler palavras. Não segmentam palavras. Podem utilizar estratégias de adivinhação, combinando letras e contexto, mas sem decodificação, pois não possuem conhecimento alfabético necessário. Por não terem orientação esquerda-direita pode ler no sentido contrário (Vellutino, 1979). Podem mais facilmente memorizar palavras, no entanto, como o conhecimento alfabético é parcial, podem continuar a confundir palavras escritas de forma semelhante. Os leitores podem conhecer sons de letras cuja representação é o próprio nome da letra e não reconhece duas grafias representando um único som (Ehri & McCormick, 1998)

**Alfabética-completa** – quando leitores aprendem palavras à vista, fazendo relação grafia, fonema e pronúncia e fazem segmentação. Nessa fase, os leitores conhecem todo alfabeto e fazem relação letra e som. É o ponto de partida para leitores iniciantes. Como os leitores possuem consciência fonêmica, apresentam habilidades para decodificar palavras desconhecidas, mas de forma lenta e não fluente. À medida que o conhecimento de palavras à vista e a prática da decodificação crescem, a fluência aparece na mistura de conhecimento dos sons simbolizados por letras misturados nas palavras. O vocabulário visual também aumenta com a prática de leitura de novas palavras. A leitura de texto é laboriosa e lenta. Para que esta leitura seja produtiva, o leitor deve ser capaz de ler 75% ou mais das palavras com precisão e compreensão (Betts, 1954).

**Alfabética-consolidada** – à medida que os leitores de fase completa retêm mais palavras de memória, se tornam leitores na fase consolidada, se familiarizando com padrões de letras que se repetem em palavras diferentes. Nesta fase, o leitor consolida unidades maiores a partir da relação de grafema e fonema em palavras. É a fase ortográfica, pois o foco está nos padrões ortográficos. As grafias das palavras que serão mais facilmente consolidadas estarão entre as que ocorrem com maior frequência em textos infantis. O vocabulário de memória de palavras, pois os alunos fazem conexões entre pedaços de letras familiares. Estratégias de decodificação são expandidas. (Ehri, 1991; Frith, 1985).

Conhecer as fases e as características desenvolvidas por Ehri é importante via para construir formas alternativas que podem gerar impacto no ensino e aprendizagem, uma vez que possibilitam uma instrução de acordo com os conhecimentos e necessidades de cada fase permitindo que os estudantes se desloquem para a leitura automática e evitando instruções equivocadas. Nesse caso, a abordagem muda, não se estabelece o ensino pautado no conteúdo e, sim, nos conhecimentos necessários para que os estudantes aprendam. O que venha a ser ensinado, depende da fase em que o aluno se encontre, ou seja, seu processo e não o conteúdo por si indica o caminho da instrução.

Outro elemento importante relacionado ao estudo de palavras refere-se ao vocabulário que se intensifica quando as palavras estudadas são apresentadas junto às suas grafias melhorando a memorização de palavras faladas (Ehri, 1984; Ehri & Wilce, 1979; Rosenthal & Ehri, 2008).

### **Letramento, ensino e avaliação em tempos da Covid-19.**

O ano de 2020, desde o início, foi marcado pelo enfrentamento de uma grave crise mundial com a pandemia, devido à infecção pelo novo coronavírus denominado *Severe Acute Respiratory Syndrome Coronavirus 2* (SARS-CoV-2, Síndrome Respiratório Aguda Grave 2), que provoca o *Coronavírus Disease 2019* (COVID-19), detectado na China em dezembro de 2019 (Organização Pan-Americana de Saúde, 2020).

A pandemia da COVID-19 teve enormes impactos globais na educação infantil, afetando mais de 90% da população total de estudantes matriculados no mundo. Os efeitos sobre a força de trabalho da educação infantil foram especialmente problemáticos. Devido ao fechamento em massa de escolas, muitas pessoas que cuidam de crianças perderam seus empregos ou foram solicitadas a se ajustar ao aprendizado digital com pouca preparação ou apoio (Bowen et al., 2020). Em países como o Vietnã, onde o uso de recursos tecnológicos é limitado em comunidades com poucos recursos, utilizou-se a redução da resolução de vídeos de modo a tornar o aprendizado digital mais acessível (Bowen et al., 2020)

No Brasil, as medidas de distanciamento social implementadas em março de 2020 ocasionaram o fechamento de escolas. As instituições educacionais, por sua vez, no intuito de manter o vínculo, recorreram ao ensino remoto. As experiências foram diferentes de acordo com as famílias e suas respectivas condições socioeconômicas. Com baixo acesso à Internet, uso de celular com conexões insuficientes, baixa formação educacional, muitas famílias de

baixa renda tiveram dificuldades ou não acessaram o ensino por meio remoto. Durante o ano letivo de 2020, as escolas públicas ofertaram atividades via plataforma e impressas para todos os estudantes, no entanto muitas famílias tiveram dificuldade para acompanhar as aulas, por excesso de atividades que se acumularam entre tarefas domésticas, trabalho e tarefas escolares dos filhos (Da Silva et al., 2020).

O governo federal brasileiro lançou uma Política Nacional de Alfabetização (PNA), instituída pelo Decreto nº 9.765, de 11 de abril de 2019, e conduzida pelo Ministério da Educação por meio da Secretaria de Alfabetização. Nesta política, há programas e ações voltados para a promoção da alfabetização. O programa conta com formação para professores alfabetizadores, materiais de apoio às famílias com o objetivo de desenvolver a literacia familiar. A adesão das redes de ensino é voluntária e a fundamentação do programa está nas ciências cognitivas. No entanto, com a pandemia ainda não se pode avaliar o impacto desta política no ensino e aprendizagem de crianças brasileiras. Porém, observam-se falhas na fundamentação teórica e consequentes metodologias que pouco contribuem com professores e mediadores sem os quais não se atinge uma alfabetização de qualidade, assim como o controle ineficaz dos materiais didáticos com conteúdo que não estão baseados nos avanços das ciências da linguagem (Scliar-Cabral, 2019).

Estudos apresentam influências da situação provocada pela pandemia no comportamento das pessoas no cotidiano, o que ocasiona ansiedade, medo, depressão e pânico (Holmes et al., 2020; Jiao et al., 2020). No entanto, são poucos os dados sobre os impactos que esse período de transição caracterizado por insegurança e incertezas causará especificamente no funcionamento psicológico de crianças (Muratori & Ciacchini, 2020).

A pesquisa de Wang et al.(2020) confirmou que o confinamento em casa de 220 milhões de crianças e adolescentes chineses, incluindo 180 milhões de estudantes de escolas primárias e secundárias e 47 milhões da pré-escola, provocará impactos psicológicos, na medida em que estão sujeitos a estressores, tais como duração prolongada, medo de infecção, frustração e tédio, informações inadequadas, falta de contato pessoal com colegas, amigos e professores, falta de espaço pessoal em casa e a perda financeira da família (Linhares & Enumo, 2020).

No Brasil, um estudo integrado com uma pesquisa internacional foi realizado com o objetivo de averiguar como as famílias brasileiras com crianças abaixo de 13 anos enfrentam esse período problemático, em relação ao tempo gasto em atividade física, atividade intelectual, brincadeiras, atividades ao ar livre e em tela. Foi observado que o tempo dedicado

à atividade física diminuiu, cerca de 60% do tempo é dedicado a atividades sedentárias. Crianças brasileiras acima de 3 anos têm gastado 2,5 horas em atividades em frente a tela, o que está acima do recomendado pela Sociedade Brasileira de Pediatria. A pesquisa demonstrou que isso ocorre devido à preocupação dos pais com a segurança, impedindo as crianças de fazer atividades ao ar livre; alta demanda de atividades relacionadas ao trabalho dos pais; condições estruturais não favoráveis em determinados bairros, reduzindo as oportunidades de um estilo de vida mais ativo; grande disponibilidade de jogos de computador e programas de TV, que incentivam atividades sedentárias. À medida que aumenta a faixa etária, aumentam as atividades intelectuais (Sá et al., 2021).

O isolamento imposto a pessoas no ambiente familiar requer cuidado redobrado e uma organização interna pessoal e familiar, pois tira as referências do contexto externo que podem ser escola, trabalho e outros espaços de interação. Além de medidas recomendadas pela Organização Mundial de Saúde para o combate à COVID-19, as famílias podem recobrar, fortalecer os relacionamentos, autonomia e senso de competência (Linhares & Enumo, 2020).

Nesse sentido, a iniciativa *Parenting for Lifelong Healthy* (2020) propôs um conjunto de atividades para todas as idades, para auxiliar as famílias durante a pandemia da COVID-19 e do distanciamento social necessário. São medidas simples que ajudam na manutenção, estruturação e organização do ambiente doméstico oferecendo segurança às crianças como: manutenção de horários, rotinas, distribuição de tarefas domésticas e espaços, manutenção de lazer, exercícios físicos, diálogo com positividade, clareza, escuta sensível às crianças, compreensão de dificuldades sejam de ordem comportamental ou funcional assim como maior tolerância frente a possíveis regressões (Linhares & Enumo, 2020).

### **Considerações finais**

O Brasil tem como desafio a alfabetização, especialmente de crianças. Se antes da pandemia o percentual era alto, no momento e em uma pós-pandemia esse percentual poderá ser maior, pois as desigualdades sociais e econômicas ficaram mais evidentes. Muitas crianças não estão acompanhando as aulas remotas por inúmeros motivos, dentre eles, o acesso à internet.

O trabalho na escola pode contribuir para a diminuição de tais desigualdades considerando as mais recentes contribuições das ciências, entre elas a psicologia cognitiva e a importância de investir em processos autorregulatórios no ensino e na aprendizagem de

professores e alunos. Frente a este cenário, faz-se necessário um professor especialista que apoiado em conhecimentos cognitivos, trabalhe considerando os processos que perpassam os leitores iniciantes, para realizar um ensino com maior eficácia.

Caso haja um planejamento que vise a um ensino eficaz, e que possibilite o direito à alfabetização de crianças, estaremos diminuindo as estatísticas que apontam milhares de adultos analfabetos. Para que esse ensino seja eficaz, há diversas abordagens que se apoiam na teoria de fases, proposta por Ehri (2005), em conjunto com o aprendizado das palavras por reconhecimento automático *Sightwords* de modo a mapear palavras, crescer no uso de estratégias de leitura e tornar-se um leitor eficaz. Os conceitos aqui apresentados servem como alicerce teórico ao trabalho de pesquisa que é ampliado no artigo seguinte sobre um caso de alfabetização de crianças de primeiro ano matriculados em uma escola pública do Distrito Federal. Esse trabalho será analisado à luz dos conceitos aqui apresentados.

Salienta-se que, mesmo tendo analisado dados coletados no meio ao ensino remoto e durante o distanciamento social dos alunos por causa do surto de Covid-19, os principais conceitos apresentados aqui foram extraordinariamente flexíveis e úteis para ter uma compreensão sobre o que foi registrado nos dados.

Em suma, este artigo propõe conceitos relativos ao ensino da leitura para crianças, considerando o contexto da pandemia e o que a ciência da leitura aponta para desenvolvimento de processos cognitivos por meio de estratégias que orientem as metodologias aplicadas para o ensino e aprendizagem no campo da alfabetização. Ressalta-se que esse panorama não se esgota com o fim da pandemia, pois o conhecimento não para e o cenário pós-pandemia ainda é desconhecido e os impactos no país exigirão muitos estudos e trabalho para o alcance de uma alfabetização de qualidade para todos.

## Referências

- Askell-Williams, H., Lawson, M. J., & Skrzypiec, G. (2012). Scaffolding cognitive and metacognitive strategy instruction in regular class lessons. *Instructional Science*, 40(2), 413–443. <https://doi.org/10.1007/s11251-011-9182-5>
- Baddeley, A. (2012). Working Memory: Theories, Models, and Controversies. *Annual Review of Psychology*, 63(1), 1–29. <https://doi.org/10.1146/annurev-psych-120710-100422>
- Betts, E. A. (1954). Three essentials in basic reading instruction. *Education*, 74(9), 575-582.

- Bowen, M., Mak, S., Feng, D., & Alice, W. (2020). Staying Connected During a Pandemic: Leveraging digital technologies for Vietnamese home-based care providers. *Childhood Education*, 96(5), 14–21. <https://doi.org/10.1080/00094056.2020.1824488>
- Bowers, J. S., & Bowers, P. N. (2017). Beyond Phonics: The Case for Teaching Children the Logic of the English Spelling System. *Educational Psychologist*, 52(2), 124–141. <https://doi.org/10.1080/00461520.2017.1288571>
- Brasil (2019). Ministério da Educação. Secretaria de Alfabetização. PNA Política Nacional de Alfabetização/Secretaria de Alfabetização. – Brasília: MEC, SEALF, 54 p.
- Burger, K. (2010). How does early childhood care and education affect cognitive development? An international review of the effects of early interventions for children from different social backgrounds. *Early Childhood Research Quarterly*, 25(2), 140–165. <https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2009.11.001>
- Cameron-Faulkner, T., & Noble, C. (2013). A comparison of book text and child directed speech. *First Language*, 33(3), 268-279.
- Cárdenas, K., Moreno-Núñez, A., & Miranda-Zapata, E. (2020). Shared Book-Reading in Early Childhood Education: Teachers' Mediation in Children's Communicative Development. *Frontiers in Psychology*, 11. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2020.02030>
- Cardoso-Martins, C., Resende, S.M. & Rodrigues, L. A. (2002). Letter name knowledge and the ability to learn to read by processing letter–phoneme relations in words: Evidence from Brazilian Portuguese-speaking children. *Reading and Writing* 15, 409–432. <https://doi.org/https://doi.org/10.1023/A:1015213514722>
- Cardoso-Martins, C., Michalick, M. F., & Pollo, T. C. (2006). O papel do conhecimento do nome das letras no início da aprendizagem da leitura: evidência de indivíduos com síndrome de Down. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 19(1), 53–59. <https://doi.org/10.1590/S0102-79722006000100008>
- Cardoso-Martins, C., & Navas, A. L. (2016). O papel da fluência de leitura de palavras no desenvolvimento da compreensão da leitura: um estudo longitudinal. *Educar em Revista*, 62, 17–32. <https://doi.org/10.1590/0104-4060.48307>
- Cardoso-Martins, C., Rodrigues, L. A., & Ehri, L. C. (2003). Place of Environmental Print in Reading Development: Evidence From on literate Adults. *Scientific Studies of Reading*, 7(4), 335–355. [https://doi.org/10.1207/S1532799XSSR0704\\_2](https://doi.org/10.1207/S1532799XSSR0704_2)
- Castles, A., Rastle, K., & Nation, K. (2018). Ending the Reading Wars: Reading Acquisition from Novice to Expert. *Psychological Science in the Public Interest*, 19(1), 5–51. <https://doi.org/10.1177/1529100618772271>
- Chang, L.-Y., Chen, Y.-C., & Perfetti, C. A. (2018). GraphCom: A multidimensional measure of graphic complexity applied to 131 written languages. *Behavior Research Methods*, 50(1), 427–449. <https://doi.org/10.3758/s13428-017-0881-y>
- Currie, N. K., & Cain, K. (2015). Children's inference generation: The role of vocabulary and working memory. *Journal of Experimental Child Psychology*, 137, 57–75. <https://doi.org/10.1016/j.jecp.2015.03.005>

- Da Silva Frade, I. C. A. (2019). Um paradigma científico e evidências a ele relacionadas resolveríamos problemas da alfabetização Brasileira? *Revista Brasileira de Alfabetização*, (10).
- Da Silva, I. M., Lordello, S. R., Schmid, B., & De Melo Mietto, G. S. (2020). Brazilian families facing the COVID-19 outbreak. *Journal of Comparative Family Studies*, 51(3–4), 324–336. <https://doi.org/10.3138/JCFS.51.3-4.008>
- Daugaard, H. T., Cain, K., & Elbro, C. (2017). From words to text: inference making mediates the role of vocabulary in children’s reading comprehension. *Reading and Writing*, 30(8), 1773–1788. <https://doi.org/10.1007/s11145-017-9752-2>
- De Andrade, M. E. B., & Estrela, S. C. (2021). A concepção de alfabetização e letramento na política nacional de alfabetização (PNA): entre tropeços e retrocessos. *Revista Diálogo Educacional*, 21(69).
- Dehaene, S. (2012). Os neurônios da leitura: como a ciência explica a nossa capacidade de ler. Porto Alegre: Penso, 253-279.
- Ehri, L. C., & Sweet, J. (1991). Finger point reading of memorized text: What enables beginners to process the print? *Reading Research Quarterly*, 442-462.
- Ehri, L. C. (2005). Learning to Read Words: Theory, Findings, and Issues. *Scientific Studies of Reading*, 9(2), 167–188. [https://doi.org/10.1207/s1532799xssr0902\\_4](https://doi.org/10.1207/s1532799xssr0902_4)
- Ehri, L. C. (2014). Orthographic Mapping in the Acquisition of Sight Word Reading, Spelling Memory, and Vocabulary Learning. *Scientific Studies of Reading*, 18(1), 5–21. <https://doi.org/10.1080/10888438.2013.819356>
- Ehri, L. C., Deffner, N. D., & Wilce, L. S. (1984). Pictorial mnemonics for phonics. *Journal of Educational Psychology*, 76(5), 880–893. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.76.5.880>
- Ehri, L. C., & McCormick, S. (1998). Phases of word learning: implications for instruction with delayed and disabled readers. *Reading & Writing Quarterly*, 14(2), 135–163. <https://doi.org/10.1080/1057356980140202>
- Ehri, L. C., & Wilce, L. S. (1979). The mnemonic value of orthography among beginning readers. *Journal of Educational Psychology*, 71(1), 26–40. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.71.1.26>
- Ehri, L. C., & Wilce, L. S. (1985). Movement into Reading: Is the First Stage of Printed Word Learning Visual or Phonetic? *Reading Research Quarterly*, 20(2), 163. <https://doi.org/10.2307/747753>
- Fernald, A., Marchman, V. A., & Weisleder, A. (2013). SES differences in language processing skill and vocabulary are evident at 18 months. *Developmental Science*, 16(2), 234–248. <https://doi.org/10.1111/desc.12019>
- Ferroni, M., Mena, M., & Diuk, B. (2018). Incidence of Socioeconomic, Family and School Variables in Low Literacy Levels. *Aletheia. Revista de Desarrollo Humano, Educativo y Social Contemporáneo*, 10(2), 110–127. <https://doi.org/10.11600/21450366.10.2aletheia.110.127>



- Frith, U. (1985). Fases de desarrollo de la escritura de palabras del modelo evolutivo de Utha Frith. *Recuperado de: <http://www.ladislexia.net/desarrollo-de-la-escritura>*.
- Gough, P. B., Ehri, L. C., & Treiman, R. (Orgs.). (2017). *Reading Acquisition*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781351236904>
- Holmes, E. A., O'Connor, R. C., Perry, V. H., Tracey, I., Wessely, S., Arseneault, L., & Bullmore, E. (2020). Multidisciplinary research priorities for the COVID-19 pandemic: a call for action for mental health science. *The Lancet Psychiatry*, 7(6), 547-560.
- Hulme, C., & Snowling, M. J. (2013). Learning to Read: What We Know and What We Need to Understand Better. *Child Development Perspectives*, 7(1), 1–5. <https://doi.org/10.1111/cdep.12005>
- Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. (2019). Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua - PNAD Contínua (Taxa de analfabetismo) [https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv101736\\_informativo.pdf](https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv101736_informativo.pdf)
- Jiao, W. Y., Wang, L. N., Liu, J., Fang, S. F., Jiao, F. Y., Pettoello-Mantovani, M., & Somekh, E. (2020). Behavioral and Emotional Disorders in Children during the COVID-19 Epidemic. *The Journal of Pediatrics*, 221, 264-266.e1. <https://doi.org/10.1016/j.jpeds.2020.03.013>
- Kilpatrick, D. (2015). *Essentials of assessing, preventing, and overcoming reading difficulties*. (J. Wiley (Org.)). John Wiley & Sons, Inc., Hoboken, New Jersey.
- Larkin, S. (2009). *Metacognition in Young Children*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203873373>
- Linhares, M. B. M., & Enumo, S. R. F. (2020). Reflexões baseadas na Psicologia sobre efeitos da pandemia COVID-19 no desenvolvimento infantil. *Estudos de Psicologia (Campinas)*, 37. <https://doi.org/10.1590/1982-0275202037e200089>
- Literacy, D. E. (2008). Report of the National Early Literacy Panel. National Institute for Literacy (January 8, 2009), 218.
- Macedo, M. D. S. A. N. (2019). Por uma alfabetização transformadora. *Revista Brasileira de Alfabetização*, (10).
- Mason, J. M. (1980). When Do Children Begin to Read: An Exploration of Four Year Old Children's Letter and Word Reading Competencies. *Reading Research Quarterly*, 15(2), 203. <https://doi.org/10.2307/747325>
- Miles, K. P., & Ehri, L. C. (2019). Orthographic Mapping Facilitates Sight Word Memory and Vocabulary Learning. In *Reading Development and Difficulties* (p. 63–82). Springer International Publishing. [https://doi.org/10.1007/978-3-030-26550-2\\_4](https://doi.org/10.1007/978-3-030-26550-2_4)
- Montag, J. L., Jones, M. N., & Smith, L. B. (2015). The words children hear: Picture books and the statistics for language learning. *Psychological Science*, 26(9), 1489-1496.

- Monteiro, S. M., & Soares, M. (2014). Processos cognitivos na leitura inicial: relação entre estratégias de reconhecimento de palavras e alfabetização. *Educação e Pesquisa*, 40(2), 449–466. <https://doi.org/10.1590/S1517-97022014005000006>
- Morais, J., Leite, I., & Kolinsky, R. (2013). Entre a pré-leitura e a leitura hábil: Condições e patamares da aprendizagem. *Alfabetização no século XXI: Como se aprende a ler e a escrever*, 17-48.
- Muratori, P., & Ciacchini, R. (2020). Children and the COVID-19 transition: psychological reflections and suggestions on adapting to the emergency. *Clin. Neuropsychiatry*, 131-134.
- Murray, J. (2021). Literacy is inadequate: young children need literacies. *International Journal of Early Years Education*, 29(1), 1–5. <https://doi.org/10.1080/09669760.2021.1883816>
- Nalom, A. F. de O., & Schochat, E. (2020). Performance of public and private school students in auditory processing, receptive vocabulary, and reading comprehension. *CoDAS*, 32(6). <https://doi.org/10.1590/2317-1782/20202019193>
- OHCHR (Office of the High Commissioner for Human Rights). 1989. Convention on the Rights of the Child. <https://www.ohchr.org/EN/ProfessionalInterest/Pages/CRC.aspx>
- ONU (Organização das Nações Unidas). 2015. Millennium Development Goals Report 2015. <https://www.un-ilibrary.org/content/periodicals/24118575>.
- Paciga, K. A., Hoffman, J. L., & Teale, W. H. (2010). The National Early Literacy Panel report and classroom instruction: Green lights, caution lights, and red lights. Manuscript submitted for publication.
- Parenting for Lifelong Healthy. (2020). COVID-19 24/7 parenting: proven tips and activities for all ages. Oxford: Author. <https://www.covid19parenting.com/#/home>
- Perfetti, C., Marron, M., & Wagner, D. A. (1998). Advances in adult literacy research and development
- Perfetti, C., & Stafura, J. (2014). Word knowledge in a theory of reading comprehension. *Scientific studies of Reading*, 18(1), 22-37.
- PISA 2018 *Assessment and Analytical Framework*. (2019). OECD. <https://doi.org/10.1787/b25efab8-en>
- Pollo, T. C., Kessler, B., & Treiman, R. (2005). Vowels, syllables, and letter names: Differences between young children's spelling in English and Portuguese. *Journal of Experimental Child Psychology*, 92(2), 161–181. <https://doi.org/10.1016/j.jecp.2005.01.006>
- Pollo, T. C., Treiman, R., & Kessler, B. (2015). Uma revisão crítica de três perspectivas sobre o desenvolvimento da escrita. *Estudos de Psicologia (Campinas)*, 32(3), 449–459. <https://doi.org/10.1590/0103-166X2015000300010>
- Pozo, J. I. (2005). Aquisição de conhecimento

- Rayner, K., Foorman, B. R., Perfetti, C. A., Pesetsky, D., & Seidenberg, M. S. (2001). How Psychological Science Informs the Teaching of Reading. *Psychological Science in the Public Interest*, 2(2), 31–74. <https://doi.org/10.1111/1529-1006.00004>
- Rengifo-Herrera, F. (2021). Os signos são a "pupila" dos olhos ou como a relação sujeito/cultura emerge na semiosfera. Em *Psicologia & Cultura: Teoria, pesquisa e prática profissional* (p. 87–119). Editora Cortez.
- Rosenthal, J., & Ehri, L. C. (2008). The mnemonic value of orthography for vocabulary learning. *Journal of educational psychology*, 100(1), 175.
- Sá, C. dos S. C. de, Pombo, A., Luz, C., Rodrigues, L. P., & Cordovil, R. (2021). COVID-19 social isolation in Brazil: effects on the physical activity routine of families with children. *Revista Paulista de Pediatria*, 39. <https://doi.org/10.1590/1984-0462/2021/39/2020159>
- Sargiani, R. de A., & Maluf, M. R. (2018). Linguagem, Cognição e Educação Infantil: Contribuições da Psicologia Cognitiva e das Neurociências. *Psicologia Escolar e Educacional*, 22(3), 477–484. <https://doi.org/10.1590/2175-35392018033777>
- Scliar-Cabral, L. (2013). A desmistificação do método global. *Letras de Hoje*, 48 (1), 6–11.
- Scliar-Cabral, Leonor. (2019). Políticas públicas de alfabetização. *Ilha do Desterro A Journal of English Language, Literatures in English and Cultural Studies*, 72(3), 271–290. <https://doi.org/10.5007/2175-8026.2019v72n3p271>
- Serrano, F., Genard, N., Sucena, A., Defior, S., Alegria, J., Mousty, P., Leybaert, J., Castro, S. L., & Seymour, P. H. K. (2011). Variations in reading and spelling acquisition in Portuguese, French and Spanish: A cross-linguistic comparison. *Journal of Portuguese Linguistics*, 10(1), 183. <https://doi.org/10.5334/jpl.106>
- Seymour, P. H. K., Aro, M., & Erskine, J. M. (2003). Foundation literacy acquisition in European orthographies. *British Journal of Psychology*, 94(2), 143–174. <https://doi.org/10.1348/000712603321661859>
- Soares, M. (2004). Alfabetização e letramento: caminhos e descaminhos. *Revista Pátio*, 29, 19-22.
- Soares, M. (2016). Alfabetização: o método em questão. \_\_\_\_\_. *Alfabetização: A questão dos métodos*. São Paulo: Contexto.
- Sousa, R. J. P. L. D. (2020). Produção científica sobre letramento: mapeamento bibliométrico das teses da BDTD (1997-2016). *Cadernos de Pesquisa*, 50, 494-514.
- Stein, A., Malmberg, L.-E., Leach, P., Barnes, J., & Sylva, K. (2013). The influence of different forms of early childcare on children's emotional and behavioral development at school entry. *Child: Care, Health and Development*, 39(5), 676–687. <https://doi.org/10.1111/j.1365-2214.2012.01421.x>
- Treiman, R., Cardoso-Martins, C., Pollo, T. C., & Kessler, B. (2019). Statistical learning and spelling: Evidence from Brazilian prephonological spellers. *Cognition*, 182, 1–7. <https://doi.org/10.1016/j.cognition.2018.08.016>

- Trías, D., & Huertas, J. A. (2020). *Autorregulación en el aprendizaje. Manual para el asesoramiento psicoeducativo*. (Número June).
- Vellutino, F. R. (1979). The Validity of Perceptual Deficit Explanations of Reading Disability: A Reply to Fletcher and Satz. *Journal of Learning Disabilities*, 12(3), 160–167. <https://doi.org/10.1177/002221947901200307>
- Wang, G., Zhang, Y., Zhao, J., Zhang, J., & Jiang, F. (2020). Mitigate the effects of home confinement on children during the COVID-19 outbreak. *The Lancet*, 395(10228), 945–947. [https://doi.org/10.1016/S0140-6736\(20\)30547-X](https://doi.org/10.1016/S0140-6736(20)30547-X)

## ARTIGO 2. A alfabetização em escola pública em tempos de pandemia da COVID-19

Yone Martins Medeiros Marques

Universidade de Brasília

Faculdade de Educação

Programa de Pós-graduação em Educação- Modalidade Profissional

<https://orcid.org/0000-0003-4587-445X>

[yonemmarques@gmail.com](mailto:yonemmarques@gmail.com)

### Resumo

A leitura envolve mais que habilidades alfabéticas, ela é um processo de pensamento de alta complexidade. Uma competência aprendida que requer reiteração e instrução. Com a suspensão de aulas presenciais no Distrito Federal imposta pela necessidade de isolamento social devido a pandemia da Covid-19, o ensino e aprendizado da leitura precisaram adaptar-se para uma realidade com sistemas remotos de ensino. Professores alfabetizadores reinventaram suas estratégias de ensino de modo a alcançar a meta de alfabetizar todos os seus alunos. Nesse contexto, a investigação procura analisar como ocorreram essas aprendizagens referentes ao ensino da leitura em uma turma do 1º ano do Ensino Fundamental de uma escola pública do Distrito Federal. Por meio de análise de tarefas e microgenética das aulas on-line, buscou-se caracterizar o trabalho da professora tendo como base as contribuições da psicologia cognitiva.

**Palavras-chave:** educação, alfabetização, leitura, COVID-19, aulas on-line.

### Abstract

Reading involves more than alphabetic skills, it is a highly complex thought process. A learned competency that requires reiteration and instruction. With the suspension of classroom classes in the Federal District imposed by the need for social isolation due to the Covid-19 pandemic, teaching and learning to read needed to adapt to a reality with remote education systems. Literacy teachers have reinvented their teaching strategies in order to reach the goal of literate all their students. In this context, the investigation seeks to analyze how these learnings related to the teaching of reading occurred in a class of the 1st year of elementary school in a public school in the Federal District. Through task analysis and microgenetics of on-line classes, we sought to characterize the teacher's work based on the contributions of cognitive psychology.

**Key words:** education, literacy, reading, COVID-19, on-line classes.

### Introdução

A leitura envolve várias dimensões: educacionais, psicológicas, neurológicas dentre outras. Também perpassa por muitos processos de aprendizagem, planejamento, avaliação. Neste estudo foca-se no processo de aquisição desta competência leitora em crianças por meio da leitura de palavras com um elemento adicional e bastante impactante: a pandemia de Covid-19 e a obrigatoriedade de suspensão das aulas presenciais. Esse aspecto trouxe uma nova forma de pensar e entender como as crianças podem ter aprendido durante esse tempo de ensino remoto.

A aprendizagem da leitura compreende inicialmente diferentes fases que ocorrem nesta construção segundo a teoria proposta por Ehri (2005). Uma vez conhecidas por professores, aliadas à preditores de leitura como conhecimento alfabético, a consciência fonológica pode ser um crivo essencial para análise dos métodos a serem utilizados, das escolhas metodológicas a serem percorridas. A meta final deste processo é propiciar acesso ao aprendizado da leitura para todas as crianças, mesmo em circunstâncias desafiadoras, como as que surgiram durante a pandemia. É o caso dos desafios envolvidos no ensino remoto utilizado na alfabetização de crianças em situação de pandemia. Contudo, também é importante ver como os resultados aqui descritos permitem pensar também nas ações que podem ser desenvolvidas nas aulas presenciais.

Diferente de alguns países, no Brasil somam-se outras questões que interferem nesta modalidade, como a facilidade de acesso à internet; a desigualdade econômica, que restringe a aquisição de aparelhos eletrônicos usados nesse tipo de modalidade; o acompanhamento de responsáveis; a falta de espaço nos lares das crianças; e o tempo para que as crianças acessem esse conhecimento.

Embora haja uma consistência em pesquisas (Castles et al., 2018; Cardoso-Martins & Navas, 2016; Ehri, 2014) em relação aos processos necessários para o ensino da leitura, há uma série de limitações na compreensão dessas evidências por professores alfabetizadores. Em parte, isso ocorre por não haver acesso a muitos tutoriais, programas, formações que explicam o porquê tal evidência permite alcançar o sucesso no letramento. Por outro lado, a apresentação para um público de especialistas como professores e estudiosos da área, ocorra de maneira incompleta e limitada. Tais limitações implicam visões reducionistas ou incompletas relativos à via fonológica, também ao acesso às pesquisas empíricas que demonstraram preditores importantes para leitura.

A leitura envolve mais que conhecimentos sobre o sistema alfabético; ela é complexa. Uma habilidade aprendida que requer anos de prática e instrução (Castles, Rastle; Nation, 2018). Essa complexidade resulta por envolver processos cognitivos por se tratar de uma tecnologia cultural recente, portanto, o cérebro humano não conta com uma base biológica que permita adquirir a leitura de forma natural. Por causa disso, é indispensável o ensino, a instrução explícita deste conhecimento (Carpio Brenes, 2013). Também envolve domínios gerais, como a linguagem e específicos como o conhecimento alfabético e aprendizagem de palavras (Pozo, 2005). Ambos os domínios necessitam de aprendizagem para esta construção.

Para desenvolver esses conhecimentos alfabéticos, é preciso reconhecer as relações entre cada grafema e seu respectivo fonema, pois é a base para recodificação fonológica, que é necessária para leitura de novas palavras (Carpio Brenes, 2014). A aprendizagem de palavras ocorre a partir dessa recodificação constituindo o mapeamento ortográfico.

No mapeamento ortográfico, cada aprendizagem de palavras possibilitará o leitor a ampliar seu repertório de palavras à vista. Desta forma, o leitor iniciante chegará a realizar uma leitura autônoma que lhe permitirá desenvolver diferentes estratégias de leitura. Essas são algumas das muitas evidências que estudos sobre a aprendizagem da leitura abordam e, portanto, impactam na maneira como se ensinar a ler.

Nesse sentido, o estudo teve, como objetivo geral, analisar como ocorreu a aprendizagem da leitura na alfabetização de crianças de seis (06) anos, do Ensino Fundamental, de uma escola pública, de uma Região Administrativa, do Distrito Federal no ensino remoto, durante o período da pandemia da COVID-19 no ano de 2021 e teve como objetivos específicos: (1) caracterizar as atividades, planejadas e desenvolvidas por parte da professora que promoveram a emergência de processos que levaram à compreensão da leitura no ensino on-line; (2) inferir o tipo de processos cognitivos promovidos nos estudantes durante a solução das atividades e nas tarefas; e (3) elaborar uma contribuição técnica na área de educação sobre os processos de letramento em contextos remotos, com características que permitam enfrentar estratégias de inovação dos processos de ensino e aprendizagem no começo da alfabetização no Ensino Fundamental.

A escolha do tema reflete o interesse da pesquisadora devido sua trajetória profissional de alfabetizadora que ampliou com conhecimentos adquiridos a partir dos estudos relacionados aos processos de ensino e aprendizagem, na busca de um ensino que permita a apropriação da leitura nos primeiros anos do ensino fundamental. Além disso, são necessários mais estudos relativos à alfabetização baseada em evidências e aos impactos da pandemia na alfabetização de crianças no Brasil. Em 2019, o país já apresentava um quadro de 11,5 milhões de analfabetos (Pesquisa Nacional por amostra de domicílios [PNAD], 2019) que tende a ser pior pós-pandemia.

## **1. Princípios norteadores para caracterização do trabalho com alfabetização**

Pensar a alfabetização a partir de atividades planejadas que permitam ou mobilizem formas de pensamento, levem a processos de compreensão da leitura, pode contribuir de forma significativa para alfabetização de todos os alunos. A necessidade de formalizar, planejar, avaliar e analisar intervenções dirigidas ao processo de letramento requer a criação de padrões, protocolos, regularidades e sistematização de ações, tarefas, estratégias, modos e atividades específicas.

Tendo em vista que a leitura e a escrita surgiram como um fato social que marcou e transformou a sociedade, surgiu a necessidade de pensar o ensino da leitura desde o séc. 5 a.C. Na idade moderna, o ensino evoluiu para métodos que podem ser classificados em dois grandes grupos: sintéticos ou ascendentes e analíticos ou descendentes. Com objetivo de melhorar práticas pedagógicas, as investigações em psicologia se ocuparam por décadas das aprendizagens. A partir de 1950, o foco passou a ser nos processos psicológicos, especialmente os relacionados a como se

aprende ler incluindo processos cognitivos envolvidos no reconhecimento de fonemas, processos de armazenagem, decodificação e acesso ao significado de palavras (Carpio Brenes, 2013).

Nos últimos 20 anos, as neurociências elucidaram algumas questões a respeito do cérebro em situação de leitura e os efeitos desta aprendizagem no cérebro, modificando regiões quando se aprende letras, palavras, conexões entre grafemas e fonemas (Maluf & Cardoso-Martins, 2013). A aprendizagem da leitura tem dois efeitos no cérebro: recicla certas regiões para instalar a habilidade e a atividade da leitura e influencia regiões cerebrais envolvidas nas diversas funções da linguagem (Morais & Cols., 2013).

Dentro dos conhecimentos específicos para esse processamento de informações que envolve a leitura, está a identificação de palavras escritas. Para que isso ocorra, é preciso que o leitor iniciante tenha conhecimento de letras, sua escrita, nome e principalmente as conexões grafema e fonema.

A rota para leitura perpassa pelas palavras. Elas são as unidades mais confiáveis aos olhos dos leitores tendo em vista que a variação entre a correspondência entre grafema e fonema e que estudos como de Rayner, (1989) demonstram que os olhos de leitores no texto recaem na maioria das palavras. Outro ponto são os significados ativados pelas palavras escritas. Nesse caminho, compreender como leitores iniciante aprendem e automatizam as palavras é a chave para acessar como se aprende esse conhecimento (Ehri, 2013).

Alguns estudos demonstram que esse armazenamento de palavras na memória é rápido (Ehri, 1980, 1995; Reitsma, 1983) e se existe um sistema mnemônico que funcione como uma poderosa cola. Isso envolve a formação de conexões, ou seja, pelo reconhecimento de grafema e fonema, pois a grafia da palavra está ligada à sua pronúncia. Essas conexões grafofonêmicas somadas aos significados são armazenadas como uma fusão de palavras individuais na memória, as quais começam a ocorrer quando os alunos realizam decodificação de palavras e depois aglutinam, ou utilizam analogia. Também ocorre quando veem, ouvem e repetem palavras se tiverem o conhecimento do sistema ortográfico (Maluf & Cardoso-Martins, 2013a).

Mas, qual o percurso que os leitores iniciantes realizam até chegar às estratégias de decodificação, analogia e ao conhecimento do sistema ortográfico? Na teoria das fases construída por Ehri, encontramos o curso para compreender como os sujeitos aprendem.

A autora faz uma identificação em quatro fases, à medida que os alunos avançam em relação a conhecimentos relativos ao sistema alfabético e o ensino explícito de palavras com o objetivo de chegar ao patamar de reconhecimento automatizado. À proporção que as palavras são automatizadas, são mapeadas no cérebro. É o mapeamento ortográfico que é o processo de armazenamento de palavras escritas para posterior recuperação imediata, envolve conectar as pronúncias às letras escritas que representam aquelas pronúncias na memória. Não se baseia na memorização visual de formas de palavras semelhantes a imagens. O conhecimento do som das letras e a consciência fonêmica são



fundamentais para o processo de mapeamento ortográfico (Miles, 2019). Quatro fases de desenvolvimento retratam a leitura de palavras por reconhecimento automático aprendizagem que resultam do mapeamento ortográfico (Miles,2019).

<b>Pré- alfabética</b>	Conexões são visuais, sem relação letra-som	Não há decodificação de palavras	Não leem palavras ou utilizam pistas visuais para ler algumas palavras Ex: Coca-Cola, McDonald's	Não leem textos, apenas fazem de conta repetindo o que já memorizaram
<b>Alfabética parcial</b>	Algumas letras e sons são conectadas parcialmente	Não há decodificação para ler palavras	Utilizam uma ou mais letras junto ou pistas contextuais para ler palavras. Ex: Leem bola para bala	
<b>Alfabética completa</b>	Conexões grafema e fonema são completas	Realizam decodificação para ler palavras	Leem palavras de memória de modo automatizado	Conseguem ler textos de forma independente
<b>Alfabética consolidada</b>	Padrões ortográficos maiores (grafias de sílabas) são usados para formar conexões.	Realizam decodificação e analogia para ler palavras	Leem palavras de memória de modo automatizado	

Tabela 1 Teoria das fases de Ehri, (2005) Fonte: Elaboração própria

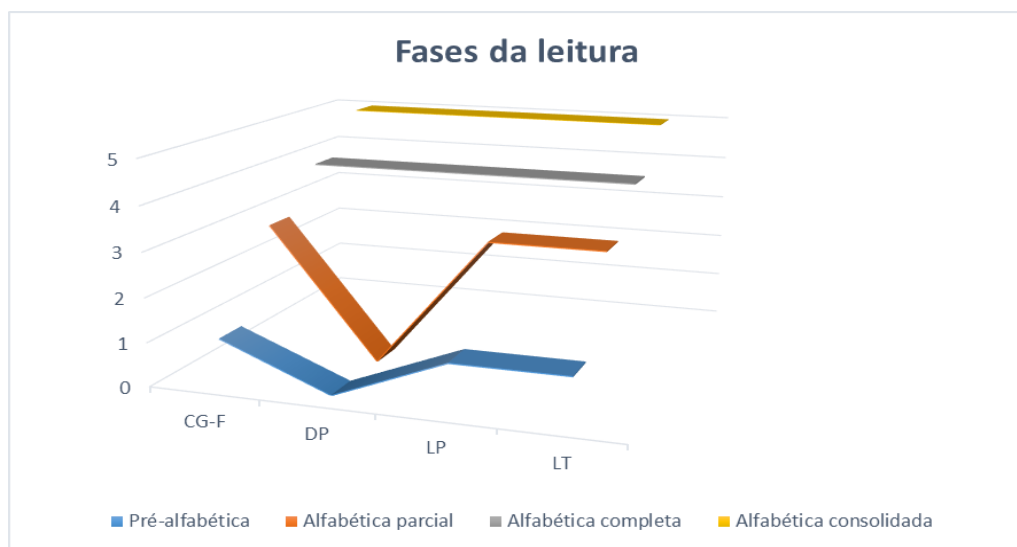


Figura 4 Representação das fases segundo a teoria de Ehri (2005) Fonte: Elaboração Própria

Nota: Os números são representativos das conexões grafema-fonema (CG-F), para decodificação de palavras (DP), leitura de palavras (DP) e leitura de textos (LT). Elaboração própria.

Para que as crianças avancem nessas fases, é preciso um ensino explícito por parte do professor alfabetizador e conhecimento de que existem outras variáveis que podem contribuir neste processo. Há nesse caminho um esforço cognitivo que demanda autorregulação por parte de alunos, sendo que a autorregulação está relacionada com as atividades para as quais o nosso objetivo não é imediato, mas que é importante nos momentos que precisamos superar obstáculos, permanecer concentrados e prosseguir na tarefa. É um processo no qual as pessoas governam sistematicamente seus pensamentos, sentimentos, atenção e ação para conquistar seus objetivos (Trías & Huertas, 2020). As crianças podem aprender a se autorregular quando o planejamento do professor considera o ensino com metas e submetas claras que podem ser apresentadas por meio de uma instrução explícita e ações de engajamento entre professor e aluno.

No caso da alfabetização a meta é bem clara: as crianças deverão aprender a ler e escrever textos com compreensão, articulando fatos, sentidos de acordo com o tipo de texto. Para isso, o caminho deve considerar preditores para leitura como conhecimento alfabético e neste trabalho, a opção por caracterizar o trabalho de uma turma em processo de alfabetização se faz com as contribuições da teoria das fases de Ehri e da psicologia cognitiva.

Para aprender a ler é preciso inicialmente promover nas crianças:

<b>Aquisição do princípio alfabético</b>	
O conhecimento de como o código para a linguagem falada funciona para sua língua.	Aprender explicitamente que os grafemas (símbolos visuais da escrita) correspondem aos fonemas (sons da fala) Decodificar a relação símbolo-som. Segmentar fonemas em palavras faladas. Identificar fonemas iniciais
Consciência fonêmica	É o conhecimento consciente que se tem sobre os fonemas (Scliar-Cabral, 2019). Permite os leitores segmentar e combinar sons nas pronúncias de palavras.
Conhecimento de letras	Implica em saber escrever todas as letras do alfabeto, corresponder nome da letra e sua respectiva grafia e articular letra e som, ou seja, grafemas e fonemas
Construção de memória de palavras	Para ler um texto com eficiência, é necessário ser capaz de recuperar as palavras da memória automaticamente à vista sem analisar letra por letra para decodificá-los. Essa confiança na leitura de palavra à vista libera espaço mental para a compreensão do significado do texto.

*Tabela 2 Conhecimentos iniciais para aquisição da leitura. Elaborado pela autora.*

Esses conhecimentos relacionados ao princípio alfabético são a "cola" para as conexões a serem realizadas pelos alunos na vivência das fases. As estratégias para leitura de palavras poderão ocorrer em movimentos de idas e vindas de acordo com os contextos e palavras que os alunos terão

contato. O conhecimento não é construído de forma linear e as estratégias utilizadas acontecerão de maneira mais ou menos intensas em diferentes momentos para quem vive esse processo. O importante é o professor, especialista ter o conhecimento do que as crianças sabem para pensar o planejamento de modo a repetir ou não situações desafiadoras e que promovam o engajamento necessário para esta construção. Esta aquisição inicial da leitura é só o começo de muitas possibilidades para a construção de leitores eficazes. Antes aprende-se a ler e depois utiliza-se da leitura para seguir no aprendizado de muitos outros conhecimentos. Somos sujeitos de aprendizagem e estas nunca se esgotam.

## Método

O estudo se realizou com uma turma do 1º ano, em contexto de aulas remotas, devido à pandemia de COVID-19, de 05 de maio a 04 de julho 2021, do Ensino Fundamental de uma escola pública. A escolha levou em consideração o fato de ser uma escola pública, devido ao contexto pandêmico e a disponibilidade manifestada pelas pessoas que participaram da pesquisa.

Em escolas particulares, as aulas prosseguiram de modo remoto, com aulas on-line, com acesso por parte dos estudantes, e presencial a partir do final de março de 2020, em modelo híbrido, ou seja, com aulas on-line e presenciais. As turmas das escolas públicas ficaram de 12/03/20 a 12/06/20 sem aulas, tiveram teleaulas em abril que não contaram para o ano letivo e por fim, retomaram o ano letivo por meio da plataforma *Google sala de aula*. Materiais impressos e aulas on-line foram disponibilizados, no entanto, nem todos tiveram acesso, por falta de equipamentos e/ou internet.

Em 2021, as desigualdades entre público e privado permaneceram. As aulas nas escolas particulares aconteceram de modo presencial e on-line, com um fechamento por 15 dias em março e posterior retorno. Nas escolas públicas o ano letivo começou em 8 de março de 2021 de modo remoto, as aulas on-line continuaram com problemas de acessibilidade por parte dos alunos estendendo-se nessa modalidade pelo 1º semestre. As pesquisas apontam esta questão:

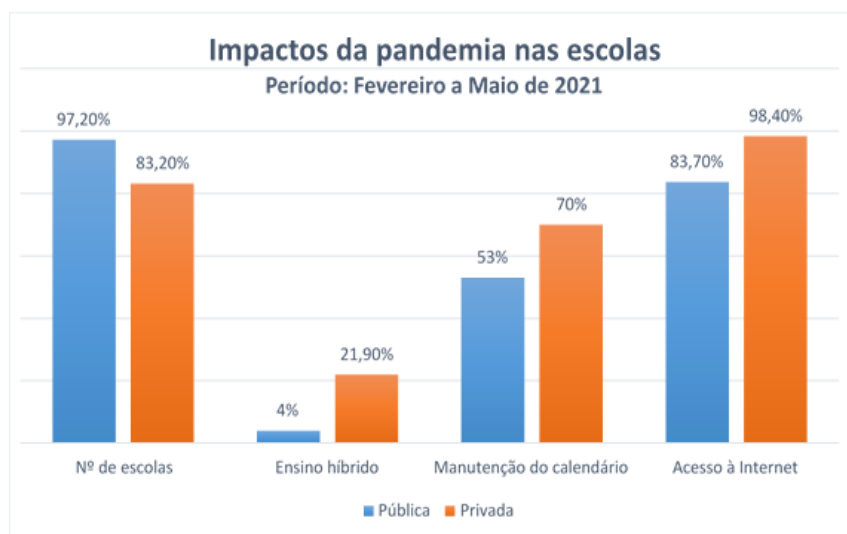


Figura 5. Impactos da pandemia na educação Fonte: Elaboração própria a partir dos dados parciais do censo escolar 2021.

Dados parciais do censo escolar, aplicado entre fevereiro e maio de 2021, apresentaram um percentual de 94% (168.739) das escolas que responderam ao questionário aplicado pelo Inep. São 97,2% (134.606) da rede pública e 83,2% (34.133) da rede privada. Os dados mostram que 99,3% das escolas brasileiras suspenderam as atividades presenciais. Em função disso as escolas sofreram ajustes. Enquanto 70% das escolas particulares mantiveram o calendário, apenas 53% das públicas o fizeram. Quando o assunto é acesso gratuito ou subsidiado à internet em domicílio, o levantamento feito pelo Inep mostra que 15,9% da rede estadual adotaram medidas nesse sentido; na rede municipal, o número registrado foi de 2,2%. A comunicação direta entre aluno e professor (e-mail, telefone, redes sociais e aplicativo de mensagens) foi a estratégia mais adotada para manter contato e oferecer apoio tecnológico junto aos estudantes. Quanto as aulas síncronas 72,8% das escolas estaduais e 31,9% das municipais implementaram esta estratégia. Enquanto 21,9% das escolas privadas retornaram às aulas com a realização concomitante de atividades presenciais e não presenciais, o chamado ensino híbrido, apenas 4% das escolas públicas adotaram essa medida (INEP, 2021).

Em relação ao trabalho docente, com a pandemia ocorreram diversas modificações na jornada de trabalho. Em pesquisa realizada durante a pandemia com professores de escolas públicas do Distrito Federal professores expressaram dificuldades em organizar as 40 horas semanais de trabalho mediante o ensino remoto. Os professores precisaram participar de cursos de formação dentro e fora da escola, planejar atividades para a plataforma e aulas síncronas, produzir vídeos, planejar atividades escritas impressas para estudantes, entrar em contato pais e responder dúvidas via *WhatsApp* (Medeiros, 2021) Ocorreu um alongamento do tempo e intromissão do trabalho no espaço privado, acúmulo de atividades, sobrecarga, autorresponsabilização, necessidade de formação acerca de recursos tecnológicos todos indicadores de intensificação do trabalho (Medeiros, 2021). Tais fatores geraram esgotamento físico e mental nestes profissionais que tiveram que gerir tudo isso junto com perdas de pessoas para Covid-19, medo e incertezas quanto ao processo de vacinação que só ocorreu no início do 2º semestre de 2021.

### ***Participantes da pesquisa e contexto***

A pesquisa se realizou em uma turma de 32 crianças de seis anos, sendo 17 meninos e 15 meninas mais a professora alfabetizadora, responsável pela turma. A seleção da turma deu-se por conveniência tendo em vista o isolamento social e disponibilidade da professora, alunos e responsáveis. Além da disponibilidade da professora, consideraram-se os resultados que a mesma obteve no ensino de leitura ao longo dos anos, com crianças de 06 anos de modo que por meio da análise de tarefas se pudesse inferir os tipos de estratégias promovidas e os processos cognitivos promovidos pelas ações, práticas e atividades planejadas por parte da docente. Essas atividades contribuíram para os resultados que até o presente momento, observou-se no exercício de sua profissão.

A professora tem 43 anos de idade, trabalha na Secretaria de Estado e Educação do Distrito Federal, nessa função há 25 anos, destes, 18 são em turmas de alfabetização no 1º ano do Ensino Fundamental. Estudou no Ensino Médio na Escola Normal, na graduação fez pedagogia com habilitação em séries iniciais e orientação e Pós-graduação em Coordenação Pedagógica, ambas pela Universidade de Brasília. Essa formação não foi específica para alfabetização.

Nas turmas com as quais trabalhou, alfabetizou uma média de 93% dos alunos em cada ano trabalhado e alcançou a meta de alfabetização 100% por quatro anos. Esses dados foram fornecidos pela professora que tem a prática de avaliar cada aluno todo o final do ano letivo individualmente. Esses resultados são validados por pares do grupo de estudos e pesquisa, do qual a professora é participante desde 2000 e tal. Nesta avaliação, a professora verifica o conhecimento relativo à questão fonêmica de cada aluno por meio da escrita de um texto e verificação oral por meio de palavras relacionadas a sons que não foram representados no texto. Em seguida, ela grava a leitura de um texto pelo aluno verificando por meio de perguntas, sua compreensão acerca do assunto.

Assim como este caso, os professores habilitados em Pedagogia precisam buscar especialização em alfabetização por meio de cursos de pós-graduação e outros. No caso da professora desse estudo, ela buscou por iniciativa própria participar dos cursos oferecidos pela Secretaria de Educação e de grupo de estudos de uma organização não governamental com outros professores alfabetizadores.

Há formação para professores alfabetizadores promovida pelo Ministério da Educação para secretarias, escolas e professores que queiram estudar. No entanto, essas formações estão vinculadas às ideologias que caminham de acordo com a política no país, ou seja, há uma descontinuidade em programas de formação de professores incluindo perspectivas de bases teóricas diferentes e questionáveis do ponto de vista científico.

A turma escolhida para o estudo está localizada em uma região de renda média-baixa de acordo com estudos da Companhia de Planejamento do Distrito Federal (CODEPLAN), de 2018. O contexto analisado foi o de aulas on-line, no período da pandemia por Covid-19 no Brasil ainda em alta e a vacinação começava vagarosamente. Os dados foram coletados entre 05 de maio e 04 de julho de 2021.

No dia 05 de julho, as aulas nas creches públicas foram retomadas com os profissionais vacinados apenas com a 1ª dose da vacina e só completariam a 2ª dose em agosto. No ensino fundamental, os professores das outras modalidades de ensino começaram a ser vacinados em junho com uma vacina de dose única e com a previsão de retorno às aulas de forma híbrida para agosto de 2021.

### ***Técnicas e procedimentos de pesquisa***

Para os registros das aulas on-line, foi utilizado o programa *Fun Screen Recorder* que grava tela no PC. As aulas ocorreram por meio da plataforma *Google Meet*. Para realizar a análise dos dados, foi considerado o uso de software ELAN e elementos relacionados com a análise microgenética, considerando uma série de particularidades e recortes nos dados (Rengifo-Herrera, 2014, Rengifo-Herrera & Rodrigues, 2020). O software R também foi utilizado para produção de gráficos desta análise. Posteriormente, foi realizada uma entrevista com a professora especialista seguindo o Método de Decisão Crítica de modo a identificar os processos cognitivos gerados a partir da situação desafiadora que foi alfabetizar por meio de ensino remoto, em contexto de uma pandemia.

O software ELAN é uma ferramenta profissional para anotar e transcrever manual e semi - automaticamente gravações de áudio ou vídeo. Ele possui um modelo de dados baseado em camadas que suporta anotações de vários níveis e participantes múltiplos de mídia sustentada em tempo.

O RStudio oferece uma interface de usuário mais complexos para o R, é um software gratuito que serve para a criação de gráficos e cálculos estatísticos que podem ser utilizados como uma ferramenta de apoio computacional aos pesquisadores, estudantes e profissionais em suas atividades.

A estratégia metodológica seguida se descreve inicialmente no gráfico a seguir:



*Figura 6 Fases da Metodologia Fonte: Elaboração própria*

A característica de cada um desses momentos explica-se da seguinte forma:

#### ***Caracterização e análise das tarefas e segmentação das tarefas.***

Esse primeiro momento permite que sejam descritas as atividades que a professora planejou e executou durante os momentos de registro. O objetivo é identificar potencialidades e dificuldades das tarefas e o valor heurístico delas para facilitar os processos de aprendizagem das crianças. A segmentação, ou seja, o ato de dividir, cortar, fracionar cada segmento, neste caso cada pedaço da

aula, partiu de cada sessão vídeo gravada. Após a observação de cada aula, que denominamos de sessões, classificamos em tarefas. Após a segmentação em tarefas, classificamos os tipos de tarefas: de leitura, escrita, jogos referentes à letras, palavras e textos. Em seguida selecionamos os trechos para recortes que classificamos em cenas a serem analisadas no ELAN.

### ***A Análise Microgenética.***

Depois de fazer o mapeamento das tarefas e a segmentação, foi possível identificar nos vídeos, os momentos de destaque. A separação de Sessões, Episódios e Cenas permitiram criar uma aproximação na direção do Macro para o Micro. Inicialmente observamos pelo menos três vezes os vídeos, depois disso identificamos episódios. Para identificá-los descrevemos as tarefas e toda sequência de cada aula vídeo gravada em seguida, destacamos as tarefas relacionadas ao ensino da leitura de palavras e ao conhecimento de letras. Essa definição ocorreu seguindo os objetivos da pesquisa e a teoria referente ao ensino inicial da leitura. Posteriormente destacamos as cenas. As cenas são os aspectos micro das tarefas que trouxeram situações entre professora, alunos e terceiros relacionados ao ensino da leitura de palavras e ao conhecimento de letras que seriam mais significativos para caracterizar o ensino da leitura dentro das categorias. Esse modelo permite afunilar a observação, separar dados relevantes e concretos, bem como identificar dinâmicas de interação específica que podem ser analisadas através do vídeo (usando o software ELAN). Para realizar a análise, construímos categorias e subcategorias que permitiram a organização dos dados no Software ELAN com base nas pesquisas que retratam os conhecimentos precursores para o sucesso na alfabetização.

Nessa fase, após uma primeira análise de doze gravações de aulas on-line com uma média de 9 tarefas cada e duração de quarenta e cinco minutos, refinou-se a análise chegando a vinte e quatro cenas extraídas dos episódios para análise microgenética. Para chegar nessas 24 cenas, utilizamos como critério as categorias leitura de palavras e conhecimento de letras.

Em cada categoria subdividimos em indicadores:

**Leitura de palavras:** Alfabética parcial inicial, alfabética parcial, alfabética completa, e alfabética consolidada inicial. **Conhecimento de letras:** conhecimento de letra nome, conhecimento de letra escrita e conhecimento de letra som. Das 24 cenas selecionadas obteve-se 2 horas, 2 minutos e 8 segundos para transcrição. Essas cenas, junto com a caracterização e análise das tarefas, permitem salientar os fatos, ações, falas e aspectos metacomunicativos mais relevantes.

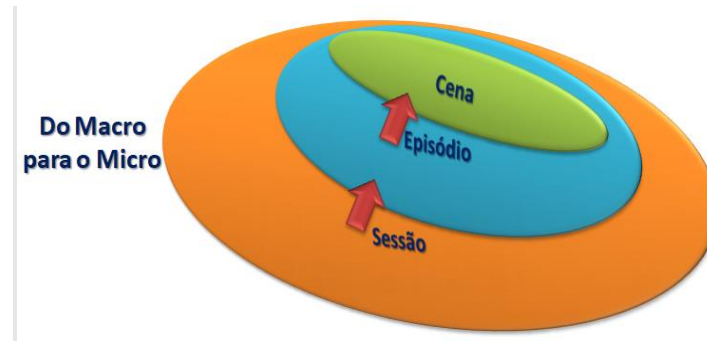


Figura 6. Representação de sessão, episódio e cena elaboração própria.

### ***O Método de Decisão Crítica na Entrevista.***

Depois de fazer o mapeamento das tarefas e a segmentação, foi possível identificar nos vídeos, os momentos de destaque. A técnica do *Critical Decision Method* (CDM) é o terceiro momento do processo de pesquisa.

O Método de decisão crítica é usado por quem faz análise de tarefas cognitivas. É uma técnica aplicada em vários domínios como a medicina, engenharia, entre outras áreas. O seu uso possibilita investigar fatos, histórias de profissionais experientes, situações críticas e não rotineiras, auxilia na identificação de possíveis erros, a tomada de decisões, ajuda a identificar aspectos complexos da tarefa, desenvolver materiais de treinamento mais eficazes, desenvolvimento de suporte diagnóstico e estabelecer diferenças com base no contexto (Gazal, S., Amjad, N., & Waheed, 2017).

A seguir será ampliado cada um desses momentos descritos de forma geral.

### ***Ampliação sobre a caracterização e análise das tarefas e segmentação das tarefas.***

Para apresentar os registros e realizar a identificação das interações durante as aulas, a análise de tarefas foi a via utilizada para descobrir categorias e subcategorias para o ensino da leitura. As categorias foram construídas a partir da aplicação das fases identificadas segundo Otálora, (2019): 1. Ambiente da tarefa; 2. Espaço de problemas e 3 Análises dos procedimentos em tempo real. As sessões são situações macro que apresentam um eixo de ação, enquanto os episódios são situações, tarefas específicas identificadas em cada sessão.

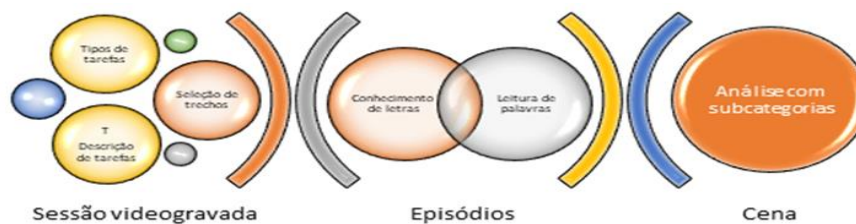


Figura 7 Construção das categorias Fonte: Elaboração própria.



Em cada episódio foram identificadas cenas correspondentes às tarefas que foram subcategorizadas a partir de preditores para leitura e processos cognitivos a serem promovidos.

<b>Subcategorias</b>	<b>Descrição</b>
<b>Professora</b>	
<b>Instrução direta</b>	A professora orienta a atividade a ser realizada ou explicita o conhecimento
<b>Pergunta direta</b>	Para fomentar a participação dos alunos
<b>Afirmação positiva</b>	Para motivar e confirmar o conhecimento dos alunos
<b>Monitoramento do aluno</b>	Para chamar a atenção e motivar o engajamento dos alunos
<b>Pergunta relacionando à letra</b>	Para estabelecer conexões grafema e fonema nas palavras
<b>Ações de engajamento</b>	Para vinculação do aluno com a tarefa
<b>Referência ao som da letra</b>	Instrução fonética
<b>Alunos</b>	
<b>Co-ação</b>	Quando o aluno realiza leitura após outra pessoa”navegando no conhecimento do outro”
<b>Leitura alfabética inicial</b>	Leitura realizada a partir de pistas visuais quando o aluno tem pouco ou nenhum conhecimento sobre o alfabeto
<b>Leitura alfabética parcial</b>	Leitura realizada a partir do pouco conhecimento sobre o alfabeto
<b>Leitura alfabética completa</b>	Leitura realizada a partir da decodificação da conexão grafema e fonema
<b>Leitura alfabética consolidada inicial</b>	Leitura rápida a partir da ampliação do mapa ortográfico de palavras
<b>Ações de engajamento do aluno</b>	O aluno responde as provocações da professora por meio de palavras e gestos
<b>Leitura de letra parcial</b>	Aluno realiza a leitura parcialmente
<b>Leitura de letra</b>	Leitura fluente da letra
<b>Consciência fonológica</b>	Aluno entende a segmentação da palavra e manipula esses segmentos
<b>Ações</b>	Descrição de ações de outros sujeitos presentes na aula, além da professora e alunos

*Tabela 3 Subcategorias utilizadas no software ELAN. Fonte: Elaboração própria.*

Essas sessões e esses episódios foram identificados depois de algumas revisões dos vídeos e registros de áudio e escrita. As transcrições das tarefas ocorreram em função da categorização realizada em cada episódio selecionado. A partir tarefas selecionadas em cada episódio foi realizado uma análise microgenética das cenas, articulando os aspectos apontados pelos estudos de psicologia cognitiva para aquisição da leitura e a experiência da turma a partir do planejamento realizado nas aulas remotas e avaliação do processo de aprendizagem dos alunos.

### ***Critério de escolha dos recortes***

Como critério para seleção das imagens, foram utilizadas as que se referirem às tarefas de leitura relacionadas à consciência fonêmica e seus indicadores: conhecimento de letra: nome, som e escrita. Outra seleção foi por processos relacionados à leitura de palavras apontados na teoria de Ehri em sua teoria das fases: pré-alfabética, alfabética parcial, alfabética completa, alfabética consolidada, que atenderam melhor aos objetivos geral e específicos desta pesquisa, assim como trechos com duração mínima de 1 minuto. Consideramos a fase alfabética consolidada como inicial por se tratar do 3º mês de aula em sistema remoto e a maioria dos alunos começavam a conhecer todo alfabeto.

Os vídeos consideraram a participação de todos os alunos, tendo em vista que o foco foi na execução da tarefa proposta pela professora e que as aulas ocorrem em pequenos grupos de alunos. Esses pequenos grupos não se constituíram fixos pois a professora adequava as aulas de acordo com o processo de aprendizagem dos alunos e os horários da família tendo em vista que os aparelhos eletrônicos foram em muitos casos, o celular dos pais que estavam trabalhando e/ou utilizando o mesmo.



*Figura 8. Filtros dos trechos recortados. Fonte: Elaboração própria*

### ***Fase 1: Análise de tarefas***

Na intenção de desenvolver processos metacognitivos para aquisição deste domínio, há, na análise de tarefas, um fator que contribui para o planejamento de estratégias de ensino mais eficazes. Entendendo o ensino eficaz como aquele que contempla um conjunto de conhecimentos valiosos que são difíceis de aprender e compreender (Kartoshkina & Hunter, 2014). A análise de tarefas possibilita estudar processos de mudança à medida que se desenrolam e requerem explicações que ligam as descrições do que aconteceu com um entendimento mais profundo do porquê e como (Pascual-Leone et al., 2009).

## Estratégias de ensino e análise de tarefas

A análise de tarefas é uma abordagem inerentemente multimétodo para desenvolver modelos descritivos, bem como inferir modelos causais de mudança. Ela relaciona sequências complexas, ou padrões de processo, para o resultado. Embora existam várias abordagens à análise de tarefas, Pascual-Leone e Greenberg prescreveram um método que demonstra como combinar abordagens metodológicas para estudar processos complexos de mudanças de forma a apresentar um modelo ilustrativo dentro de um programa de pesquisa que pretenda misturar métodos qualitativos e quantitativos. Várias fases compõem a análise de tarefas ao analisar processos de mudanças (Pascual-Leone et al., 2009).

<b>1.Fase da descoberta</b>	Usa métodos qualitativos combinando observação e teoria.
<b>1.1 Etapa 1- Análise subjetiva dos fenômenos (Modelo racional)</b>	Usa a teoria para observar dados brutos
<b>1.2 Etapa 2- Fenômenos são usados em categorias coerentes (Modelagem empírica)</b>	Categorias são criadas abducativamente a partir de observações
<b>2. Fase da observação e descrição</b>	É um processo dinâmico e reiterativo.
<b>2.1 Etapas 3- As categorias qualitativas são quantificadas (Medição)</b>	A medição do modelo é qualitativa do progresso do participante
<b>3. Fase da validação</b>	Usa métodos tradicionais para medir e testar modelos novos em amostras separadas.
<b>3.1 Etapas 4- Análise quantitativa nas estruturas do modelo identificado</b>	Esta etapa de pesquisa é usada para verificar descobertas qualitativas sobre o processo e demonstram sua relação com o resultado
<b>4. Fase da Modelagem dinâmica</b>	Nessa fase pode se inferir quais processos orgânicos podem permitir sequências naturais.
<b>4.1 Etapas 5-Novas análises quantitativas para explorar Estruturas Sequenciais</b>	Com base na verificação oferecida pelas descobertas quantitativa e apoiadas por uma teoria da mudança, uma medida categórica pode ser transposta para uma ordinal medida quantitativa. Desta forma, pode-se usar a nova medida para outros estudos que examinam padrões novos e mais complexos através do tempo.

Tabela 4. Fases e etapas da análise de tarefas. Fonte: Elaboração própria.

A análise de tarefas foi escolhida como forma de pesquisa que possibilita uma multiplicidade nos registros como gravações, em áudio e vídeo, das aulas e interações entre a professora e os alunos. A principal estratégia de análise de tarefas é a decomposição dos elementos que constituem as tarefas em componentes de desempenho, que são ordenados no tempo (Pascual-Leone & Greenberg, 2007). Os componentes de desempenho são os elementos específicos que, quando articulados dentro de um

sistema, permitem entender os percursos cognitivos de quem está resolvendo a tarefa. De alguma forma, a análise de tarefas cria um sistema para acompanhar os meandros das possíveis estratégias que o sujeito segue durante a solução da atividade.

A análise de tarefas subdivide-se em três fases: (a) ambiente da tarefa, que constitui o conjunto de condições objetivas do problema, relações entre elas e restrições da tarefa, conforme descrito por alguém independente do solucionador; (b) espaço de problema é a representação que o solucionador estabelece em sua memória dos elementos estruturais do problema e das relações entre eles, ou seja, sua representação mental do ambiente da tarefa diante dele; e (c) análise dos procedimentos em tempo real, o comportamento do solucionador representa o programa de solução adequado levando em consideração os elementos críticos do problema e, consegue alterar adequadamente procedimentos baseados nas restrições da tarefa durante a solução (Otálora, 2019).

O processo de análise ocorreu a partir da gravação das aulas on-line durante todo o mês de maio tendo como periodicidade a média de duas aulas por semana. Foram gravados diferentes pequenos grupos de aulas realizadas via plataforma Google Meet de uma mesma turma de 1º ano do Ensino Fundamental, crianças com 06 anos de idade.

Foram 12 aulas videogravadas, totalizando um total de 9 horas (Ver anexo 1). A observação das 9 horas de vídeo permitiu identificar as tarefas propostas pela professora. A classificação permitiu mapear quais tarefas surgiam ao longo das horas de registro. A caracterização das atividades foi importante para poder detalhar os elementos da tarefa e tentar prever as possíveis rotas de pensamento que as crianças seguiam a partir do que era proposto pela professora como trabalho de aula. Nestas encontramos uma média de 9 tarefas que foram classificadas da forma a seguir

1. Leitura de palavras (nomes da turma e palavras de uma história)

2. Escrita de palavras (nomes da turma e palavras de uma história)

3. Soletração

4. Contagem (de letras e números)

5. Vídeo

6. Som de letra

7. Escuta de leitura de texto

8. Topologia das letras

9. Segmentação oral

*Tabela 5. Tipos de tarefas das aulas remotas Fonte: Elaboração própria.*

Para análise das tarefas em cada sessão foram selecionadas tarefas com valor heurístico, para aprendizagem das crianças de acordo com o foco deste estudo que está no ensino da leitura. O valor heurístico permite entender os percursos, as lógicas, as eleições e as decisões que o sujeito segue

durante a solução da atividade e que evidenciam as tentativas de criar alternativas ou novas formas de solução de uma situação.

As tarefas relacionadas ao aprendizado de palavras por reconhecimento automatizado, a consciência fonêmica, ao conhecimento de letras foram consideradas mais relevantes tendo em vista que são preditores, ou seja, compõem os processos essenciais para levar a aquisição do código alfabético. As tarefas relacionadas à contagem de números, embora se relacionem à consciência fonológica e as tarefas em vídeo não foram consideradas relevantes uma vez que sua contribuição é indireta no que se refere ao aprendizado da leitura o que não quer dizer que não são importantes.

### 2.2.2.1. Ampliação sobre a caracterização e análise microgenética

Na análise microgenética, os episódios relacionados às tarefas para o aprendizado da leitura foram selecionados e destes, cenas que evidenciaram o ensino de leitura a partir de palavras por reconhecimento automatizado, assim como ensino do conhecimento de letra em seus três aspectos escrita, nome e som, que contribuíram para o avanço dos alunos nas fases e por consequência, nas estratégias relacionadas a aquisição da leitura.

Esta análise é micro por se direcionar a minúcias, portanto requer um tempo restrito. Genética por ser histórica articulando processos passados e presentes e projetando-os para o futuro. Também é sociogenética por relacionar eventos singulares com outros culturais e sociais. (Góes,2000).

<b>Categorias</b>	<b>Subcategorias</b>
<p><b>Leitura de palavras</b> Envolve a formação de conexões entre grafemas e fonemas para unir grafias, pronúncias e significados de palavras na memória (Ehri,2014)</p>	<p>Alfabético parcial inicial Alfabético parcial Alfabético completo Alfabético consolidado inicial</p>
<p><b>Conhecimento de letras</b> Refere-se a saber escrever, nomear e articular sons de cada letra do alfabeto.</p>	<p>Leitura de letra parcial- o sujeito conhece nome de letras, mas não associa o nome ao grafema apresentado. Leitura de letra- o sujeito associa o nome ao grafema.</p>

*Tabela 6. Categorias e subcategorias. Elaborado pela autora*

### 2.2.3.1. Ampliação e caracterização da entrevista com a professora

O ensino da leitura e escrita de uma língua requer conhecimentos específicos por parte de alunos e do professor. A metodologia de análise de tarefas foi desenvolvida para estudar estratégias cognitivas e os percursos das formas de pensar e resolver problemas. Permite entender tanto processos de novatos, como de especialistas que executam tarefas frente a situações desafiadoras em ambiente natural. É um caminho para se obter uma melhor visão dos processos cognitivos de especialistas, no caso deste estudo, professora alfabetizadora. A análise de tarefa cognitiva pode oferecer um conjunto

de ferramentas valiosas para extrair conhecimentos de professores especialistas. Em outros estudos foi indicado que geralmente, especialistas omitem até 70% de informações para treinamento de novatos, mas com informações obtidas por estudos de análise de tarefas cognitivas, podem relembrar mais detalhes (Kartoshkina & Hunter, 2014).

Entende-se especialista como aquele que possui habilidades ou conhecimentos especiais derivados de experiências extensas com subdomínios (Hoffman, 1997). Em pesquisas na área da saúde especialistas foram encontrados mais em níveis estratégicos de pensamento, orientado para objetivos, enquanto os menos experientes foram encontrados pensando mais em níveis táticos, orientados para a tarefa (Gazal, S., Amjad, N., & Waheed, 2017)

No caso dos professores, a formação muitas vezes se distancia da prática ou omite conhecimentos científicos recentes que impactam no ensino e na aprendizagem como os processos cognitivos. Com esses conhecimentos é possível pensar em uma formação que atenda às necessidades de professores e alunos em sala de aula.

Com base no conhecimento dessas funções e processos cognitivos, uma ampla variedade de métodos de análise de tarefas cognitivas foi desenvolvida. Mais comuns são entrevistas estruturadas com especialistas; observações de desempenho de especialistas, comportamento da tarefa e configuração; auto relatórios preparados por especialistas sobre seu conhecimento, comportamento e estratégias para lidar com situações desafiadoras; e coleta automatizada de dados comportamentais manipulados por computadores (Crandall et al., 2006). O método mais utilizado na análise de tarefas cognitivas é o *Critical Decision Method* (CDM).

Se por um lado a qualidade do conhecimento dos professores sobre como as pessoas aprendem influencia os resultados de aprendizagem dos alunos. Da mesma forma, a qualidade do conhecimento dos alunos sobre como eles aprendem influencia seu envolvimento na aprendizagem autorregulada e, conseqüentemente, suas conquistas de aprendizagem. Se os professores não têm um conhecimento bem desenvolvido sobre como aprender, é improvável que eles sejam capazes de levar seus próprios alunos a desenvolver conhecimentos sobre estratégias cognitivas e metacognitivas de aprendizagem (Askill-Williams et al., 2012).

Os alunos dos professores mais eficazes têm ganhos de aprendizagem quatro vezes maior do que os alunos dos professores menos eficazes, esses efeitos se acumulam ao longo tempo, e a variável de influência escolar mais importante para o aluno o desempenho é a qualidade do professor. A base de conhecimento que os professores podem recorrer para exercer essa influência inclui componentes como o conhecimento do conteúdo e o conhecimento pedagógico do conteúdo na matéria domínio e conhecimento do conteúdo sobre estratégias cognitivas e metacognitivas para a aprendizagem (Rowe K., 2003; Kiewra, 2002; Schraw G., 1998; Askill-Williams et al., 2012).

A análise de tarefas também possibilitou uma melhor visão de como a habilidade da professora especialista está sendo desenvolvida e para além, aprender sobre seus processos cognitivos (Kartoshkina & Hunter, 2014). Entende-se o conceito de especialista como aquele que apresenta conhecimentos para: gerar a melhor solução na resolução de problemas ou no desenho de uma tarefa; detectar e reconhecer recursos que os novatos geralmente não percebem; conduzir uma análise extensa de um problema antes de tomar uma ação; possuir habilidades de auto monitoramento mais precisas em termos de sua capacidade de detectar erros e status de sua própria compreensão; escolher estratégias mais adequadas; exibir mais oportunismo ao usar uma variedade de fontes de informação e outros recursos para resolver um problema; ser capaz de recuperar conhecimentos e estratégias de domínios relevantes com mínimo esforço cognitivo, executarem habilidades com maior automaticidade e mostrar mais controle cognitivo necessário em situações desafiadoras (Chi, 2006).

Nesse sentido, foi realizada uma entrevista com a professora utilizando o Método de Decisão Crítica *Critical Decision Method* (CDM pela sigla em inglês –) que consiste em uma técnica de entrevista intensiva desenvolvida para extrair conhecimento de especialistas que trabalham com problemas complexos e lidam com incidentes específicos e visa capturar o conhecimento e a experiência envolvidos na tomada de decisões e na resolução de problemas no mundo real (Kartoshkina & Hunter, 2014).

No caso da professora, o método permitiu identificar a história da alfabetização de uma profissional experiente, vivenciando uma situação crítica: o ensino remoto devido a uma pandemia em circunstâncias de desigualdade econômica e social. O contexto exigiu decisões desde como atingir todos os alunos que não possuíam meios para acessar a internet, até o quantitativo, o tempo das aulas, quais situações de ensino seriam privilegiadas para garantir a instrução necessária para o aprendizado da leitura e escrita até o desenvolvimento de materiais, aulas nesse universo assim como avaliar os conhecimentos iniciais e que ocorreram durante o processo de ensino para planejar as aulas de acordo com as fases em que os alunos se encontravam.

A técnica do *Critical Decision Method* (CDM) é indicada no estudo de educadores que estão trabalhando em ambientes desafiadores (Kartoshkina & Hunter, 2014). Nesta pesquisa o episódio, a situação desafiadora investigada foi sobre o período de pandemia da Covid-19, no Brasil, o ensino na rede pública no segundo ano letivo de aulas remotas, e como alguns professores alfabetizadores seguiram frente aos desafios conhecidos no que se refere à alfabetização de classes populares frente aos novos que somados a esses, apresentam um cenário amplificado para todos os educadores brasileiros.

De acordo com (Crandall et al., 2006), as entrevistas que utilizam o *Critical Decision Method* (CDM) consistem em quatro fases:

1) Identificação da situação desafiadora – de acordo com o objetivo da pesquisa, seguido de breve relato que será base para o resto da entrevista. Durante esta fase pedimos a professora que relatasse sua história profissional, quanto tempo e porque trabalhava com a alfabetização. Em seguida solicitamos um breve relato sobre como vivenciou o ensino da leitura de modo on-line junto a sua turma de alfabetização neste período de pandemia.

2) Verificação da situação – nesta fase o entrevistador trabalha na expansão do relato inicial criando uma linha do tempo de eventos, identificando pontos de decisão. Nesta fase, retomamos o relato e fomos confirmando as atividades que realizou com a turma, o porquê utilizava e como articulava.

3) Aprofundamento – obtenção da história atrás da situação, explorando processos cognitivos e funções dos participantes. Neste momento, propomos uma série de questões para obter dicas e informações disponíveis nas aulas que a professora realizou por meio da plataforma, assim como o que fez antes e depois das aulas síncronas, como articulou junto aos estudantes e responsáveis. Em muitas aulas, foi possível observar um diálogo e troca com os responsáveis. Como por exemplo, propor a foto de escritas das crianças, para um membro da família ler com elas e até jogar, dando uma continuidade às aulas.

4) Consultas “e se” – usando a situação inicial colocou-se várias questões hipotéticas, especulando respostas, se resultados poderiam ser alterados. Nesta fase, questionamos sobre situações que a professora não relatou e que se acontecesse como ela se posicionaria. Por exemplo, apresentamos a questão como seria se o ensino fosse presencial, a professora não hesitou em colocar a importância das interações, embora tenha conseguido articular, ainda que com limitações, no ensino on-line. As questões para entrevista com a professora foram baseadas nos tipos e conteúdo, segundo (Klein et al., 1989) e na pesquisa de (Kartoshkina, 2016).

**Tabela 7**

Tipos de sondagem	Conteúdo de sondagem
Pistas	O que você estava vendo? Percebendo?
Informação	Que informação você obteve ao tomar essa decisão ou julgamento? Como você conseguiu essa informação? O que você fez com a informação?
Análogos	Você se lembrou de alguma experiência anterior? A experiência anterior parecia relevante para este caso?
Procedimentos operacionais padrão	Esse caso se encaixa em um cenário padrão ou típico, um tipo de evento com o qual você foi treinado para lidar?



Metas a priorizar	Quais eram seus objetivos? E os objetivos específicos na época? O que foi mais importante realizar neste ponto do incidente?
Tipos de sondagem	Conteúdo de sondagem
Opções	Que outros cursos foram considerados ou estavam disponíveis para você? Como esta opção foi escolhida ou outra rejeitada? Você estava seguindo alguma regra ao escolher esta opção?
Experiência	Que experiência ou treinamento específico foi necessário ou útil para tomar essa decisão?
Avaliação	Suponha que você foi solicitado a descrever a situação para outra pessoa neste ponto. Como você resumiria a situação?
Modelos mentais	Você imaginou as possíveis consequências dessa ação? Você criou algum tipo de imagem em sua cabeça? Você imaginou os eventos e como eles se desenrolariam?
Tomando uma decisão	O que o deixou saber que essa era a coisa certa a fazer neste ponto do incidente? Quanta pressão de tempo envolveu essa decisão? Quanto tempo demorou para realmente tomar essa decisão?
Orientação	Você buscou alguma orientação neste ponto do incidente? Como você soube confiar na orientação que recebeu?

*Tabela 7. Tipos e conteúdo de questões para entrevista segundo Klein et al. (1989).*

As questões utilizadas nesta pesquisa encontram-se no anexo 3. A entrevista foi realizada via plataforma Google Meet, gravada em áudio e posteriormente transcrita.

A seguir, serão apresentados os dados coletados. Os dados correspondem a três níveis de análise já descritos nesta metodologia. O primeiro sobre o mapeamento das tarefas propostas pela professora ao longo das horas de registro que foram consideradas para análise. O segundo, a análise microgenética de cenas escolhidas dos episódios específicos identificados e que fazem parte dos episódios 24 cenas registradas. Por fim, será realizada a apresentação dos dados derivados da entrevista semiestruturada

## **Resultados**

Os resultados da pesquisa seguirão o mesmo padrão das três fases de coleta. A primeira o mapeamento; a segunda à análise microgenética e a terceira a entrevista.

### ***Mapeamento de tarefas***

Após a classificação das atividades, foi montado um mapa de tarefas de cada aula. As tarefas foram categorizadas em tipos de atividades necessárias para o aprendizado da leitura. O mapeamento é apresentado na seguinte tabela.

---

 MAPA DAS AULAS
 

---

**Aula 1**

1. Leitura:
  - Palavras
  - Nomes
  - Números
2. Escrita:
  - Nomes
  - Palavras
3. Soletração
4. Contagem:
  - Letras
5. Jogo
  - Letras
  - Contagem
6. Vídeo

**Aula 7**

1. Segmentação oral
2. Leitura
  - Texto
  - Palavras 2
- Números (posição)
3. Jogo
  - Contagem
4. Escrita
  - Palavras

**Aula 2**

1. Leitura
  - Nome 2
  - Palavras
2. Escrita
  - Nome 2
3. Jogo
  - Letra
  - Contagem
4. Soletração
5. Vídeo

**Aula 8**

1. Escuta de leitura de texto
2. Leitura
  - Palavras
  - Números (posição)
3. Jogo
  - Palavras
  - Contagem
4. Topologia das letras
5. Escrita
  - Letras
  - Palavras

**Aula 3**

1. Escrita
  - Letras 2
  - Palavras 2
  - Número
    - Nome
2. Leitura
  - Nome
- Número (ordem)
3. Jogo
  - Letras
  - Contagem
4. Soletração
5. Som de letra

**Aula 9**

1. Leitura
    - Palavras
    - Número (quantidade)
  2. Escuta de leitura de texto
  3. Escrita de palavras
  4. Jogo
    - Palavras
    - Contagem
  5. Topologia das letras
-

<b>Aula 4</b>	<b>Aula 10</b>
1. Escuta de leitura de texto 2. Leitura - Palavras no texto - Palavras - Letras - Números (quantidade) 2 3. Soletração 3. Jogo - Palavras - Contagem 4. Escrita - Palavras - Letras	1. Leitura de texto 2. Jogo - Palavras - Contagem 3. Segmentação oral 4. Escrita - Palavras - Letras 5. Leitura - Números (quantidade)
<b>Aula 5</b>	<b>Aula 11</b>
1. Escrita - Nome 2 - Letra 2 2. Leitura - Nome 2 - Número (posição) - Palavras 3. Jogo - Letras - Contagem	1. Vídeo 2. Leitura - Palavras - Número (quantidade) 3. Segmentação oral 4. Jogo - Palavras - Contagem 5. Topologia das letras 6. Escrita - Palavras
<b>Aula 6</b>	<b>Aula 12</b>
1. Leitura - Letras - Nomes - Palavras - Números 2. Escrita - Nome 2 - Palavras 3. Topologia das letras 4. Jogo - Contagem	1. Escuta de leitura de texto 2. Leitura - Palavras - Letras - Nome - Números (quantidade) 2 3. Segmentação oral (palavras no texto) 3. Escrita - Palavras - Letras 4. Jogo - Contagem 5. Unidades linguísticas

Tabela 8. Mapa de tipos de atividades em cada aula.

\*As atividades relacionadas à escrita e contagem de números não foram consideradas neste estudo cujo foco é na leitura o que engloba jogo, soletração e topologia de letras.

\* Os números na frente das palavras referem-se ao número de vezes que a tarefa foi executada na aula.

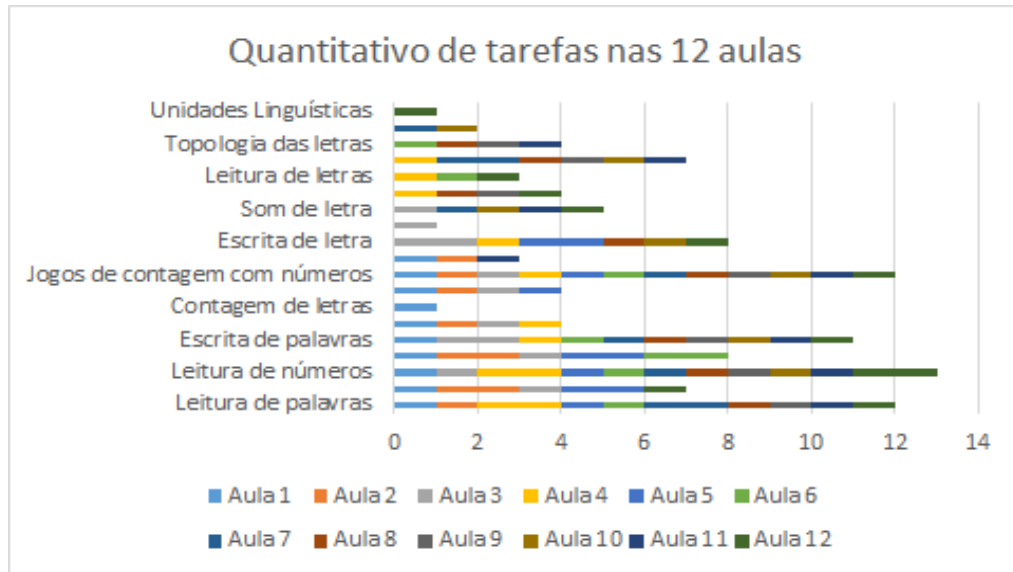


Figura 9. Tarefas trabalhadas nas 12 aulas videogravadas. Fonte: Elaboração própria.

O gráfico da Figura 10 apresenta as tarefas realizadas ao longo das doze aulas no período de maio a julho. Permite destacar entre as tarefas mais trabalhadas:

Leitura de números realizadas nas 12 aulas. É provável que a leitura de números seja uma estratégia importante porque está atrelada ao cotidiano das crianças e porque envolve processos de segmentação.

Leitura de palavras e jogos de contagem com números nas 12 aulas. Para avanço nas fases de leitura de palavras é preciso muito treinamento, contato com leituras e análises destas de modo a propiciar as conexões necessárias para que fiquem automatizadas. A contagem de números é base para análises das palavras assim como a segmentação nas relações fonêmicas. Entre as tarefas menos utilizadas estão:

Unidades linguísticas aparecem na última aula. O trabalho com unidades linguísticas envolve a distinção entre letra, palavra, texto, número e desenho. Essas relações ficam mais explícitas a medida que os alunos operam com cada elemento, construindo os conceitos de cada uma para assim diferenciar. Isso só foi possível depois desse período de aulas quando os alunos ampliaram seu conhecimento acerca de letras, palavras e textos.

Contagem de letras apareceu uma vez na análise de 12 aulas como atividade principal, mas esteve presente na análise de outras tarefas como a leitura de palavras.

Entre os conhecimentos preditores para o sucesso na alfabetização estão a leitura de palavras e os que se relacionam à aquisição do código alfabético a saber: nome, escrita e som da letra. As tarefas estão apresentadas de acordo com a proposição da professora durante as aulas. A mesma relata na entrevista que o seu planejamento ocorre de acordo com o processo que observa ao longo das aulas remotas.

Cada tarefa permitiu quebrar o código alfabético o que influenciou no avanço das fases de leitura de palavras, possibilitou a leitura de palavras por reconhecimento automatizado e por consequência deu base para leitura de textos com compreensão e uso de estratégias mais sofisticadas como analogia, predição possibilitando inferências por parte dos alunos.

Um elemento fundamental para análise é considerar a complexidade, conteúdos envolvidos na proposição de uma tarefa. Embora uma tarefa apresente um objetivo principal, ela movimenta vários conhecimentos ao mesmo tempo. Ao considerar uma tarefa voltada para o trabalho com a leitura de palavras, por exemplo, é porque esse foi o foco principal da instrução. Ocorre que ao mesmo tempo que a professora apresenta a palavra para leitura, ela questiona sobre a letra inicial, dá exemplos de outras palavras que têm aquela letra. Concomitantemente, a criança processa os conhecimentos relativos ao grafema e fonema de modo a ler a palavra e quando está na fase alfabética completa, unido ao significado da palavra, realiza o mapeamento ortográfico no seu cérebro. É o que Morais (2013) chama de léxico mental ortográfico como conjunto de representações mentais das ortografias de palavras são armazenadas em nosso cérebro.

### *Análise Microgenética*

Para a apresentação dos resultados, foram considerados micro momentos das cenas. Essa seleção desses trechos das cenas justifica-se na ideia de analisar como ocorreu a aprendizagem da leitura na alfabetização de crianças de seis (6) anos, do Ensino Fundamental, de uma escola pública, de uma Região Administrativa do Distrito Federal no ensino remoto, durante o período da pandemia da COVID-19 no ano de 2021. Dessa forma, os principais indicadores e as relações causais entre as ações dos participantes e as tarefas e conceitos que estavam sendo trabalhados serão expostos. A ideia é mergulhar nesses micros momentos com o intuito de mostrar como a aprendizagem do letramento aconteceu nesse momento e como as ações da professora, a tarefa, a intenção educacional, o engajamento e a compreensão por parte do aluno ficaram evidentes.

## **Aula 1**

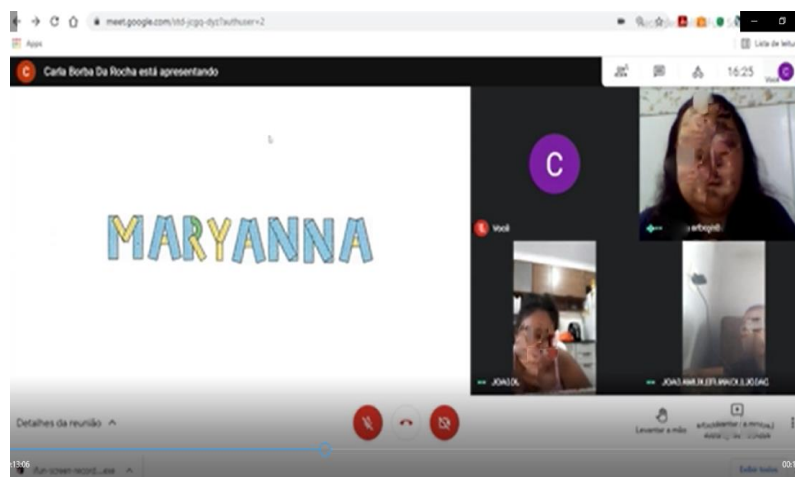


Figura 10. Aula videogravada1- Leitura de palavras. Fonte: Elaboração própria.

### *Contextualização da cena*

A professora inicia a tarefa com a sua câmera e de outra aluna ligadas, pedindo que um segundo aluno abra a sua câmera (1). Inicialmente o espaço parece o mesmo de uma transmissão via *Google Meet*: um mosaico com rostos e letras dentro de círculos no fundo preto. Um olhar mais atento mostra a amplificação de um espaço. Antes as aulas para essas crianças ocorriam com todas em uma sala de aula, entre elas e a professora, em meio a carteiras e cadeiras em conjunto com um armário e um quadro branco. No ensino remoto, embora a tela mostre um mosaico de rostos, abrange múltiplos espaços e contextos. Nesse momento não há mais uma turma de 32 alunos e uma professora. Há um grupo de alunos, uma professora e familiares próximos à criança. São vários espaços agora diferentes cômodos, são várias casas. Nessa cena há uma aluna sentada em atrás de uma mesa e ao fundo nota-se armários de cozinha. Outro aluno parece está sentado em um sofá encostado em uma parede com uma janela. Ao fundo da tela da professora, uma parede de azulejos.

### *Transcrição - Leitura de palavras –3 minutos e 54 segundos*

<b>Turnos</b>	<b>Interações</b>
1.	“A gente vai começar tá J? J pode ligar a câmera. A gente vai começar lendo os nomes dos colegas tá bom?”.
2.	“Então eu vou abrir aqui os nomes, a gente vai ler juntos. Atenção, atenção!”
3.	Cadê? Cadê?” A professora fala enquanto procura o arquivo que vai compartilhar na tela.
4.	Os nomes que você lembrar... a professora interrompe a fala ao se dar conta que o arquivo que abre, não é o que vai utilizar. Ela pede calma. As crianças permanecem silenciosas.
5.	Enquanto procura a professora orienta”os nomes que você for lembrando aí você fala tá?”.
6.	A aluna M responde”tá bom”.
7.	A professora repete enquanto abre o documento: “atenção, atenção. Vamos lá, vamos lá”.
8.	O documento abre e aparece a primeira palavra e a professora fala: “Olha lá, vê se você lembra”. (Nesse momento a aluna M aproxima-se da tela)
9.	Imediatamente a aluna M lê o nome que aparece na tela. O aluno J se aproxima.
10.	A professora fala: “Muito bom! Começa com A”. A aluna sorri, mostrando satisfação.
11.	Aparece outro nome na tela. A aluna M observa. A câmera aluno J fecha. A professora lê o nome e diz a inicial. Em seguida chama pelo aluno J.
12.	A professora segue lendo nomes e enfatizando a letra inicial. A aluna M parece não identificar. O aluno J está com a câmera fechada. Ouve-se uma outra voz pelo áudio do aluno J, mas não é possível compreender.
13.	A professora continua a leitura de palavras. A câmera de J parece não estar aberta por problemas de conexão. A aluna M repete alguns nomes após a leitura da professora. O microfone de J está fechado.
14.	Na sequência o aluno J faz uma leitura parcial, identificando a letra inicial.
15.	A professora pergunta o nome de quem começa com C. O aluno J responde

- prontamente.
16. A professora apresenta outro nome perguntando quem é, e o aluno J fala outro nome sem relação evidenciando uma leitura alfabética parcial inicial.
  17. A professora segue perguntando o nome, enfatizando a letra inicial. É possível ver a aluna M aproximando-se da câmera. A câmera de J está fechada.
  18. A leitura segue realizada pela professora. M repete. A câmera de J abre e ele aparece no canto deitado e olhando para outra direção.
  19. A leitura segue realizada pela professora. M repete e olha para o lado. Nesse ponto outra pessoa se aproxima da câmera de J, no canto e sussurra o nome apresentado na tela. A professora escuta e fala “alguém soprou e deu a cola”. Segue perguntando: “Depois é?”.
  20. Uma pessoa passa ao fundo da imagem de M. Professora segue lendo. Uma terceira pessoa parece acompanhar a aula com J, próxima no canto da imagem. Só é possível ver o cabelo. Diante de um nome composto J faz uma leitura alfabética parcial. Ele identifica o primeiro nome e fala outro segundo nome.
  21. A professora segue a leitura lendo os nomes e J se levanta do sofá e faz uma leitura alfabética consolidada inicial.
  22. Nos nomes seguintes J sai do foco da câmera. A professora segue lendo. M repete os nomes.
  23. A professora pergunta sobre o nome de M. Ela faz a leitura alfabética consolidada inicial. Demonstra satisfação. J e a terceira pessoa aparecem no canto da imagem. Não é possível ver os rostos. J não lê nesse momento.
  24. A professora segue perguntando e lendo os nomes. J e M seguram um lápis na mão. Não realizam a leitura. Aparece um nome que J conhece. Ele faz a leitura alfabética consolidada inicial.
  25. A professora pergunta. J e M não respondem. Após a leitura da professora M repete. Ouve-se um cachorro pelo microfone de J. A terceira pessoa continua aparecendo no canto da tela.
  26. A professora pergunta: “E com S?” Responde modulando a voz lendo o nome. Segue a leitura.
  27. Ao final da leitura de todos os nomes a professora abre sua câmera.

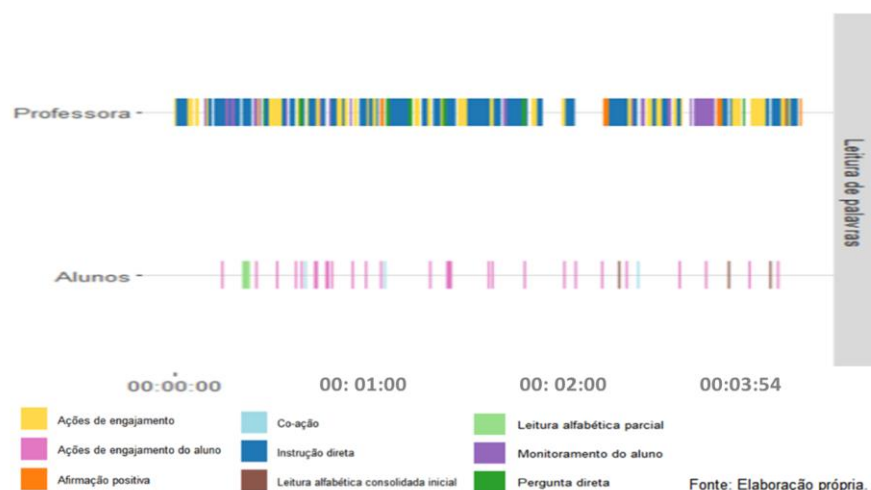


Figura 11. Aula 1 – Leitura de palavras no ELAN. Fonte: Elaboração própria.

### *Análise da cena Aula 1*

O trecho analisado apresenta uma das primeiras leituras, realizada nos pequenos grupos, do conjunto de nomes da turma. A cena demonstra um trabalho da professora em manter o envolvimento dos alunos em toda a tarefa por meio de perguntas diretas (15), (16), (19), (25) perguntas relacionando à letra (17), (23), (26) ações de engajamento expressas na modulação da voz da professora (26), quebrando o ritmo de forma a dar um contorno que pudesse manter a atenção e participação das crianças. A aluna M participa durante toda a tarefa principalmente pelos gestos expressos em seu rosto e por sua co-ação explicitada cada vez que repetia a leitura realizada pela professora (6), (8), (9), (10), (11), (13). O aluno J pareceu em determinados trechos pouco engajado, principalmente por não explicitar muitas co-ações (13), (18) mas ao realizar leituras alfabéticas consolidadas iniciais (21), mostrou bastante interação. Uma terceira pessoa aparece na cena, parece ser uma criança muito interessada na aula, pois ficou ao lado da câmera de J quase o período total da tarefa. O monitoramento do aluno é feito pela professora, desde o começo da tarefa ao chamá-lo pelo nome (1) e ao identificar a presença de terceiros (19). No gráfico (Figura 12), fica explícito o grande número de instruções diretas da professora no sentido de orientar a atividade e ao mesmo tempo corrigir algumas questões pontuadas pelos alunos de modo a manter o engajamento de todos, que foi frequente durante toda a atividade, e ensinar a leitura de palavras por reconhecimento automatizado de modo a garantir os elementos iniciais necessários para a conexão grafema e fonema: as letras seu nome, som e relação com a palavra. Ao perguntar e realizar instruções diretas, a professora pretende que as crianças adquiram o princípio alfabético que consiste em aprender os símbolos visuais do sistema de escrita que corresponda com os fonemas, aspecto fundamental nesse processo que a turma percorre. É importante salientar a enorme quantidade de ações geradas pela professora, o que significa que há necessidade de foco, organização e sistematização das ações no planejamento e durante a aula.

### *Contextualização da cena*

Nesta cena, os alunos mostram-se bem engajados na tarefa. Outra pessoa participa da aula sussurrando resposta para um aluno. Há muitas interações que se mantêm ao longo de toda a atividade.



*Transcrição - Conhecimento de letras - 2 minutos e 25 segundos*

<b>Turnos</b>	<b>Interações</b>
28.	A professora apresenta a palavra e lê. A aluna M mostra engajamento, faz a leitura. A professora pergunta com que letra começa.
29.	Uma pessoa ao fundo sussurra para J: “A”. A aluna M olha para o lado e em seguida responde “D”. A professora faz a instrução direta: “D letra D”.
30.	A professora segue apresentando outras palavras e perguntando com que letra começa. J responde e M responde em seguida em um movimento de co- ação.
31.	Na sequência da apresentação da palavra, a professora pergunta, M responde primeiro e J repete, seguidos de uma afirmação positiva da professora: “Muito bom”.
32.	A professora diz: “Coronavírus, começa com que letra?”. O aluno J responde: “H”. M repete: “H”. A professora fala: “Letra C do Cristian”. Ela repete por duas vezes.
33.	Apresenta a palavra Brasil e pergunta. J responde: “H”. A aluna M hesita e não responde. A professora fala: “A letra B, não é J? A letra B”.
34.	“Dinossauro por que o Dinomir é parecido com o dinossauro. Começa com a letra?”. “D” responde M. A professora complementa: “D do Davi”.
35.	“Pulmão, pulmão começa com a letra?”. A aluna M responde: “P” fazendo uma leitura fluente. Em seguida J repete. A professora faz outra associação: “P de Pedro”.
36.	A professora emenda uma afirmação positiva: “Muito bom!” E continua: “Quando, quando começa com a letra?”. “I” responde M e J logo em seguida repete I. A professora fala: “Q de queijo” por duas vezes.
37.	Para a palavra amigo, os alunos não têm dúvida e respondem que é a letra A, assim como para a palavra adoecer. A professora faz um elogio entre as duas palavras: “ótimo”.
38.	Ela segue apresentando a próxima palavra e ao mesmo tempo contextualiza quanto ao significado da palavra: “Feroz, feroz é uma doença feroz. Começa com letra?”. Os dois alunos hesitam. A professora responde que é a letra F. A aluna M repete. A professora diz que é o F de Flávia.
39.	A professora segue a apresentação: “Respirador que é aquele aparelho que usa no hospital para respirar. Começa com a letra?”. Eles não respondem. Ela afirma R, R. A aluna M repete. A professora associa: “R de Rita”.
40.	China, China começa com que letra?” M hesita, J parece não estar atento nesse momento. A professora explica que para fazer o som é o CH juntos.
41.	Segue mais algumas palavras onde as crianças identificam as letras: E, I e M. A professora finaliza a tarefa pedindo que treinem o conjunto de palavras apresentadas.

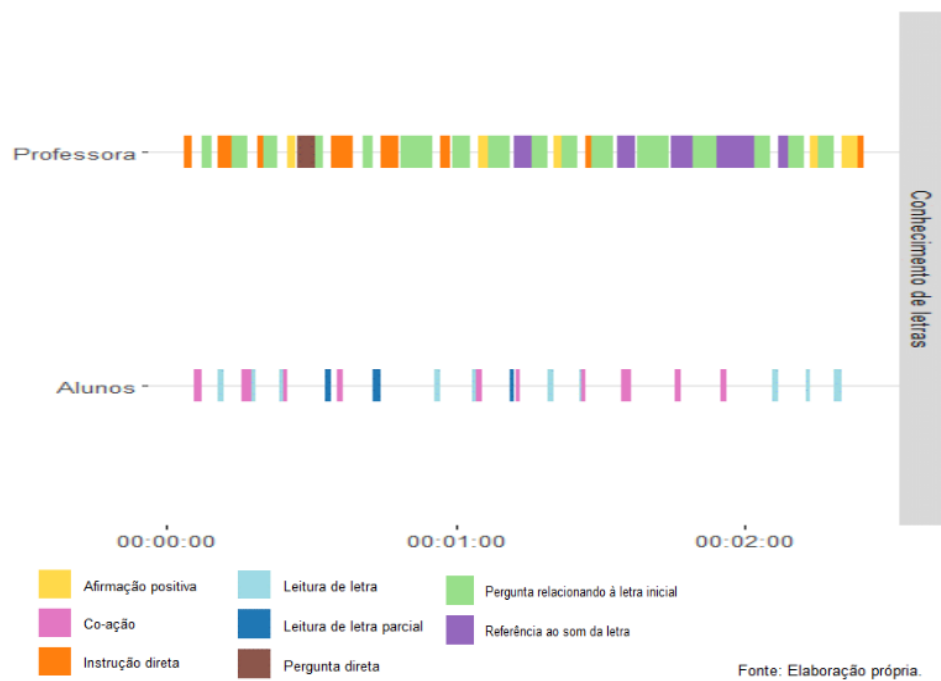


Figura 12. Aula 1- Conhecimento de Letras no ELAN. Fonte: Elaboração própria.

### **Análise da cena**

Nesta tarefa a aluna M parece estar mais engajada que J (28). O conhecimento de letras parcial fica evidente nas respostas e movimento de Co-ação de ambos os alunos (30), (31), (32). Consideramos conhecimento de letra parcial para todos os momentos que os alunos indicaram um nome de letra que não correspondia à letra escrita. Embora não tenha ocorrido a correspondência nome e letra, há um conhecimento que é saber o nome de letra, pois isso foi considerado parcial. É importante observar que ao considerar um ensino com base nas fases, a interação muda. Há um foco no conhecimento necessário para avanço na aprendizagem e ao mesmo tempo, considera-se o processo do aluno. A professora frente às estratégias utilizadas por seus alunos realiza instrução direta lendo a letra e associando a nomes da turma (32), (33) (36). Em outros momentos faz uma afirmação positiva onde confirma a leitura fluente da letra, validando o movimento do segundo aluno que segue a estratégia do colega (37). Ao realizarem leitura parcial de letra, o aluno J repete o nome da letra "h" para duas palavras e a aluna M repete (32). No entanto, a professora realiza a instrução direta, mantendo o ritmo da leitura e dando outros elementos para que pensem: o nome da letra e o nome do colega que começa com aquela letra (32). Nesse movimento fica evidente o acolhimento de estratégias dos alunos, ou seja, há uma escuta por parte da professora da estratégia do aluno J que utiliza o conhecimento que tem para responder o nome da letra. Ele sabe que tem uma letra cujo nome é "h" e embora não associe nome à escrita, ele usa como nome para outra letra. A professora escuta e ensina o nome da letra procurando dar elementos para outras conexões. A professora fala: "Letra C do Cristian" (32). O conjunto de nomes da turma também é trabalhado nesta perspectiva de leitura de palavras e por isso torna-se um elemento significativo no ensino do nome e som das letras para os alunos.

Como fica evidente na Figura 13, a pergunta relacionada à letra inicial é um dos elementos recorrentes que a professora utiliza nesse momento. É possível que a professora esteja pretendendo criar uma relação Letra – Palavra que garanta uma conexão através de palavras por reconhecimento automatizado (*Sightwords*). Ela procura criar uma conexão de memória que facilite as relações de som e significado da palavra. Por outra parte, ela usa a referência ao som da letra que também se vincula com a pergunta relacionada à letra e complementa a ação educativa da professora. Ela parece querer alcançar uma relação clara entre grafema e palavra. Esse tipo de intervenção gera co-ações, leituras de palavra inicial e leituras de letra por parte das crianças e essa forma de retorno por parte delas é um indicador de como a atividade, a estratégia e a intenção educativa da professora entram em sincronia com a aprendizagem de grafemas, fonemas e palavras resultando em possíveis novas conexões por parte dos alunos.

## Aula 2

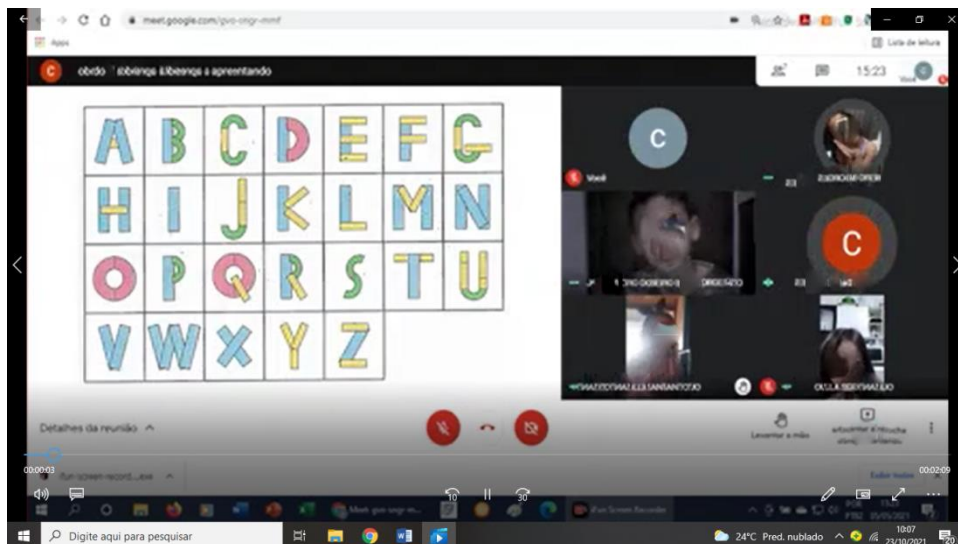


Figura 13. Aula videogravada 2 - Leitura de palavras. Fonte: Elaboração própria.

### Contextualização da cena

A tarefa nesta cena é antecedida por outra onde a professora pediu que os alunos escrevessem o prenome com um material intitulado: Letras em pedaços. O alfabeto escrito com letras em pedaços está na tela. As letras em pedaços fazem parte dos materiais utilizados pelo Grupo de Estudos sobre Educação, Pesquisa e Ação (GEEMPA). É composto por pedaços de papéis em duas formas (retas e curvas), dois tamanhos e 4 cores (vermelho, verde, amarelo e azul). Quatro alunos acompanham esta aula. Não é possível ver as alunas E e S claramente pois há uma luz natural ao fundo. O aluno J parece estar em um quarto, atrás dele tem uma porta. A aluna Y tem uma cozinha ao fundo. A professora está com a câmera fechada. Todos os alunos parecem ter os nomes montados com o material "letras em pedaços" sobre uma mesa a pedido da professora. Para montagem eles têm um crachá impresso, enviado pela professora e o alfabeto de letras em pedaços na tela.

*Transcrição - Conhecimento de letras- 2 minutos e 12 segundos*

Turnos	Interações
42.	A proposta é um bingo de letras dos nomes. Apresentado a letra “e” a professora pergunta: “Será que no seu nome tem a letra ‘E’?”
43.	A aluna S responde imediatamente que não. J balança a cabeça fazendo sinal que não. E, responde que sim. Uma terceira pessoa fala para E: “Isso, fala que tem”. A aluna Y olha para mesa e para tela, mas não responde.
44.	A professora faz uma afirmação positiva para E e segue perguntando: “Será que seu nome tem a letra B?”.
45.	Os três alunos respondem, exceto a aluna Y. A professora segue perguntando. Dessa vez ela faz uma pausa, antes de falar o nome da letra, e a aluna E realiza a leitura da letra imediatamente.
46.	A aluna S responde que sim. A aluna Y olha para sua esquerda como se consultasse uma terceira pessoa, no entanto, não responde.
47.	A professora realiza uma instrução direta para S lembrando que ela deveria tirar a letra do nome montado sobre a mesa.
48.	Uma terceira pessoa pede para E tirar a mão da boca.
49.	A aluna S responde que desmanchou os dois A. Y parece retirar a letra, que tem em seu nome, com ajuda de uma terceira pessoa, sem responder a professora. Seu microfone está fechado.
50.	A professora apresenta outra letra na tela e pergunta: “Será que no seu nome tem o D?”
51.	As três crianças respondem que não. Y movimenta-se na cadeira, agitando o corpo de um lado para outro, mas não olha na câmera e nem na cadeira.
52.	A professora sorri e complementa: “D de Davi”. Segue apresentado outra letra.
53.	“Seu nome tem a letra C?”. Pergunta a professora relacionando letra à palavra. No caso deste jogo as palavras são os nomes dos alunos.
54.	O aluno J responde prontamente que sim. A aluna S responde que não seguida da aluna E que também não tem. A aluna Y olha para seu lado.
55.	A professora sorri e orienta o aluno a desmanchar. Desta vez na pergunta a professora inseri uma associação letra e palavra “g de gato?”.
56.	Os alunos seguem em uma sequência S, depois J seguido por E, respondem não. Y permanece com microfone fechado e não esboça reação.
57.	A professora segue: “Será que tem a letra F de faca?”
58.	As crianças respondem E, J gesticula com a cabeça que não, S fala não. Y não responde e olha para tela.
59.	A professora fala: “Eita, eita!” “Será que tem a letra J?”. Prolonga o J.
60.	As crianças respondem que não. A professora afirma que no nome de J tem e repete a letra e o nome do aluno.
61.	A professora segue modulando a voz: “Será que tem a letra I?”. A aluna S respondem que não. E responde: “Eu achei!” J responde que também. Y continua calada, embora tenha a letra.

Turnos	Interações
62.	A professora faz uma expressão de engajamento e pergunta sobre a próxima letra. Os alunos respondem que não.
63.	Na letra seguinte seguido da pergunta, os alunos respondem que não e E que sim. A professora chama pelo nome e afirma que a aluna E tem a letra. E dessa forma a professora segue passando por todas as letras do alfabeto.

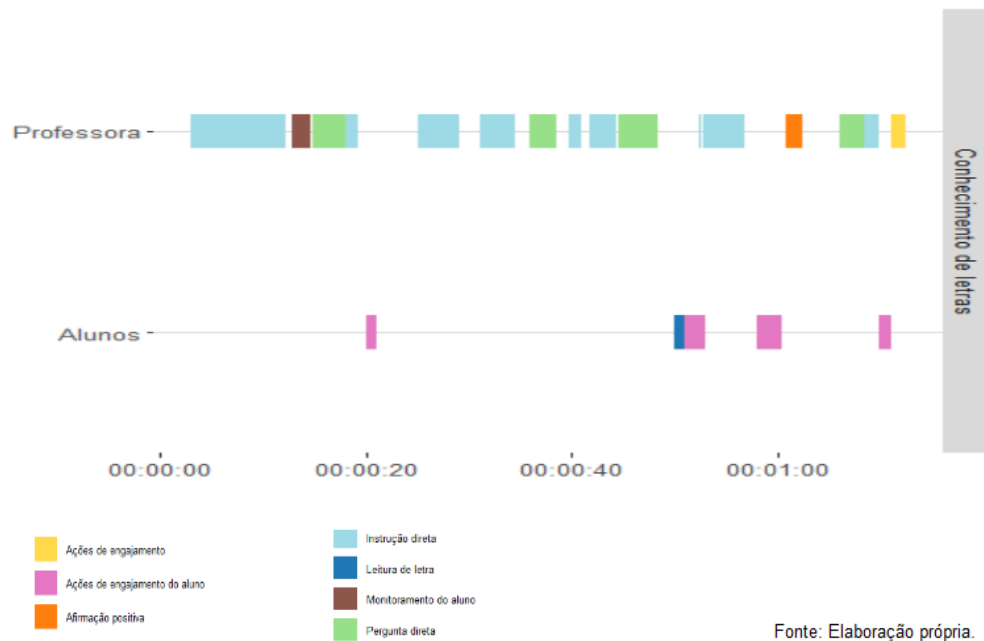


Figura 14. Aula 2- Conhecimento de letras no ELAN. Fonte: Elaboração própria.

### **Análise da cena**

Inicialmente a professora faz uma instrução direta, orientando os alunos a desmanchar, se tiverem no nome, a letra que for sorteada. A cada pergunta (42), (44), (50), (53), (57), (61) eles olham para verificar se têm a letra em seu nome. Os alunos J, S e E parecem bem engajados respondendo e falando (43), (45), (46), (49), (51), (54), (56), (58). A aluna Y não responde às perguntas embora olhe para sua mesa e em alguns momentos para o lado (43), (46), (51), (54), (56), (58). Nesse jogo a professora pergunta bastante (42), (44), (50), (53), (57), (61), modulando a voz de modo a engajar as crianças na tarefa. Em muitos momentos utiliza diferentes entonações (42), (50), (59), em suas interações.

Como é um jogo de bingo e os alunos precisam manusear um material concreto: as letras em pedaços. O gráfico (Figura 15) as falas de engajamento dos alunos ou leituras antecedidas por perguntas da professora e instrução direta, evidenciam a importância da intencionalidade da professora ao promover situações para que as crianças possam pensar estratégias e assim, ampliar os conhecimentos. As marcações estão baseadas nas falas das crianças, no entanto, na especificidade

deste jogo, as interações ocorrem em maior proporção entre aluno e o objeto letra. O gestual é o elemento mais forte. Ao ler a letra apresentada na tela, os alunos precisam investigar se as tem no nome e se tiverem, precisam desmontá-la. No gráfico fica muito presente a instrução direta por parte da professora que ao perguntar sobre as letras sempre faz afirmações associando letra inicial e palavra (52), (53), (55), (57), (60). Os estudos relacionados à Ciência da Leitura que se constituem por um conjunto de evidências de diferentes áreas que estudam a leitura como a Psicologia e a Neurociência apontam para a importância de um ensino explícito (Maluf, Maria Regina, Cardoso-Martins, 2013). Quando deixados por conta própria, as crianças mostraram nenhuma evidência de induzir o código alfabético (Castles et al., 2018). Ao realizar constantes instruções com perguntas e associações de letras iniciais a palavras, a professora parece intencionalmente garantir que aprendam o caminho para realizar as conexões necessárias para quebrar o código alfabético. As modulações na voz garantem a ênfase no nome da letra, conhecimento necessário neste momento em que as crianças ainda precisam aprender o nome das letras.

### ***Contextualização da cena***

Nesta tarefa a professora parece estar com o microfone desligado e não percebeu inicialmente. Aparece um aviso sobre essa questão na tela, mas os alunos seguem lendo e ela apresentando. Não há uma instrução direta, mas parece que por conta do microfone. Só depois de 1 minuto e 30 segundos é possível ouvir a professora. A aluna S passa grande parte da aula com a câmera fechada. A aluna Y fica com o microfone fechado por toda aula. A aluna E participa um pouco, mas a maior parte observa. O aluno J participa o tempo todo.

<b>Turnos</b>	<b>Interações</b>
64.	A professora inicia a apresentação dos nomes da turma e imediatamente o aluno J faz uma leitura alfabética consolidada inicial: “Ágatha”. Os alunos Y, S e a professora têm os microfones desligados. É possível ouvir uma terceira pessoa falar ao fundo no microfone de E, mas ela se mantém em silêncio.
65.	A apresentação segue e desta vez nenhum dos alunos realiza a leitura. No terceiro nome J faz uma leitura alfabética parcial: “Ana Gabriely” para Ana Júlia.
66.	No nome seguinte J faz uma leitura alfabética parcial, fala outro nome diferente do apresentado, apenas associando a letra inicial A, os outros continuam em silêncio.
67.	No próximo nome a aluna E faz uma leitura alfabética parcial inicial, para Cristhian fala outro nome sem relação alguma.
68.	Segue a apresentação com mais um nome e alunos realizam leituras alfabéticas parciais iniciais. No nome seguinte, J faz uma leitura alfabética consolidada inicial, assim que vê escrito lê: “Emily”.
69.	Passa mais um nome, J parece tentar só quando tem algum elemento de certeza. No próximo nome faz uma leitura alfabética consolidada inicial, rapidamente lê o nome apresentado: “Erick”. No próximo nome J pensa um pouco mais e faz uma leitura alfabética completa, faz a leitura correta, porém, com tom de pergunta.

Turnos	Interações
70.	A partir deste ponto o áudio da professora volta e ela faz uma afirmação positiva: “Muito bom, muito bom”.
71.	A leitura segue entre J e a professora que realiza ações de engajamento enquanto J faz leituras alfabéticas completas e alfabéticas consolidadas iniciais.
72.	Em certo ponto da aula a professora pergunta se os alunos estão vendo a apresentação, mas as alunas Y e E permanecem caladas.
73.	A aluna S está com a câmera fechada até essa parte da aula. Depois de 2 minutos e 37 segundos abre a câmera e cumprimenta a professora.
74.	A professora continua a leitura com J respondendo e somente quando aparece o nome de S, esta lê.

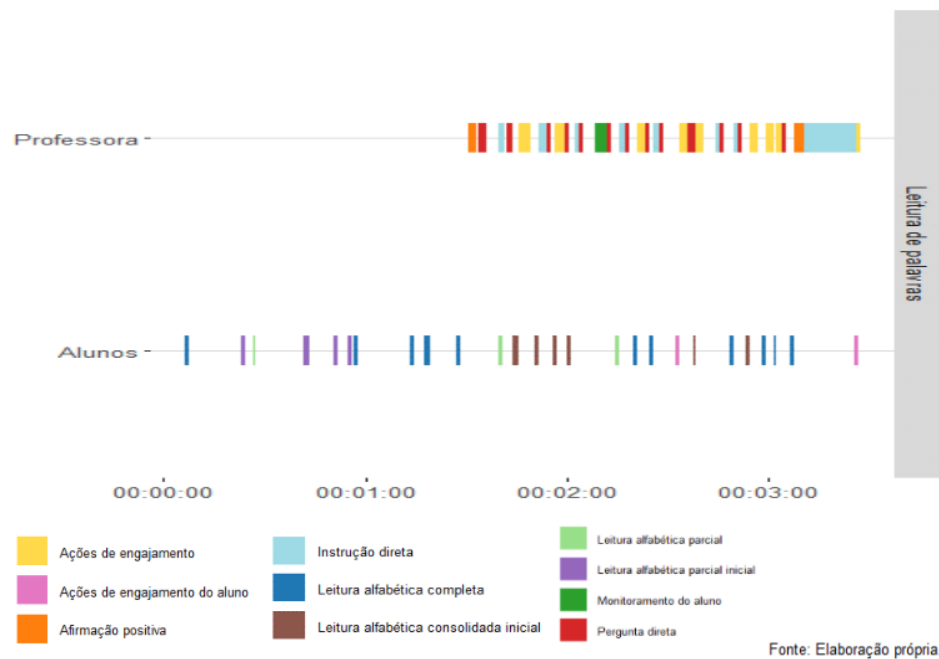


Figura 15. Aula 2 - Leitura de palavras no ELAN. Fonte: Elaboração própria.

### Análise da cena

Nesta parte da aula, há poucas interações em relação à participação de todos os alunos do grupo. Inicialmente a professora passa muito tempo sem interagir por meio de palavras e gestos com o grupo, seu microfone parece estar desligado, apenas apresenta as palavras para leitura (64). No entanto, ao retornar com áudio ligado essa participação se mantém e apenas uma ação de monitoramento do aluno não é suficiente para provocar a participação dos demais alunos (72). Nesse momento do ano letivo, nesse grupo de alunos, os nomes da turma parecem não estar memorizados pela maioria do grupo, exceto pelo aluno J. As leituras de J mostram bem as diferentes fases em que aplica conhecimento alfabético completo quando precisa fazer uma pausa para decodificar o nome

(69), e no momento que faz uma leitura alfabética parcial onde associa algumas partes do nome e considera o contexto que é de nome das turmas para ler (65). A apropriação mais explícita está entre as fases, alfabética completa (69), (71) e alfabética consolidada inicial (64), (67), (68), (69), (71). As fases descritas ficam bem evidentes conforme está expresso na Figura 16. Ao longo de toda atividade os alunos utilizam diferentes estratégias conforme a palavra apresentada e para alguns nomes utilizaram apenas o contexto dos nomes, lendo um nome que não era o apresentado, mostrando uma leitura alfabética parcial inicial, com pouca ou nenhuma relação grafema e fonema (65). Para outros nomes o aluno leu parte baseando em conhecimento parcial de letras o que caracterizou a leitura alfabética parcial (66). Em outros nomes o aluno leu decodificando, não demonstrou fluência, precisou de um tempo para ler o que caracterizamos como leitura alfabética completa. Nos nomes em que pousavam os olhos e rapidamente liam, caracterizamos a leitura alfabética consolidada, inicial pelo período do ano em que os alunos estavam ampliando suas conexões e por isso consideramos que era mais adequado considerar que se tratava de um processo estava inicial (64), (67), (68), (69), (71).

Nesta tarefa ficam evidentes (Figura 16) indícios que caracterizam as fases descritas por Ehri para leitura de palavras. Ela distingue quatro fases que caracterizam os avanços significativos que acontecem quando as crianças aprendem a ler palavras por reconhecimento automatizado, os nomes das fases refletem o tipo de conhecimento alfabético predominante nas conexões grafema e fonema (Ehri, 2013).

### Aula 3

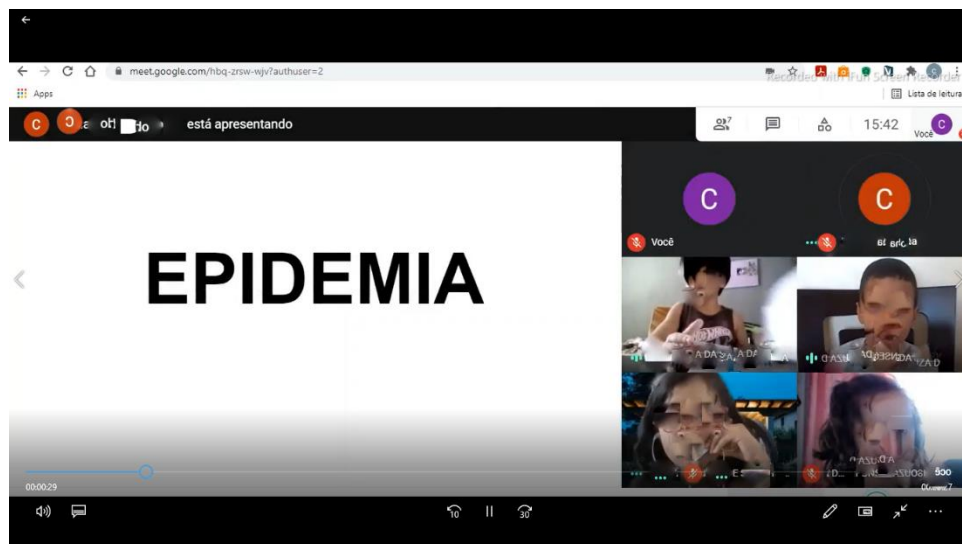


Figura 16. Aula videogravada 3 - Leitura de palavras. Fonte: Elaboração própria.

#### *Contextualização da cena*

Nesta cena, há inicialmente a professora, no seu lugar de costume e quatro alunos. A aluna R tem um protetor de tela de fundo. O aluno A, parece estar sentado em uma cadeira de mesa de jantar. O aluno D parece estar em uma mesa no quarto. A tem uma luz natural ao fundo que as vezes esconde



sua imagem. Esta cena ocorre no final da aula. A professora anuncia que para terminar a aula eles irão fazer uma leitura rápida das palavras da história que estão trabalhando. A história envolve o contexto da pandemia e um personagem que é um gigante, amigo das crianças. Todas as palavras foram retiradas da história.

***Transcrição - Leitura de palavras e Conhecimento de letras- 3 minutos e 56 segundos***

<b>Turnos</b>	<b>Interações</b>
75.	A professora inicia a apresentação das palavras. Imediatamente a aluna Au realiza uma leitura alfabética consolidada inicial seguida por D. A e D continuam a leitura consolidada inicial juntos.
76.	Os alunos A, Au e D seguem fazendo a leitura alfabética consolidada inicial. R fica calada.
77.	Os Três alunos seguem realizando a leitura alfabética consolidada inicial das palavras.
78.	Ao aparecer a palavra “quando” o aluno Au lê: “quadro”, realizando uma leitura alfabética parcial.
79.	A professora coloca que descobriu um erro no material. Explica que no conjunto de palavras que eles têm aparece a palavra “quadro” e que não existe essa palavra na história. A palavra é quando. Tinha sido um erro de digitação. Ela pede para que os pais corrijam de caneta no material.
80.	A professora segue apresentando outra palavra. Os três alunos seguem lendo e R em silêncio, mas parece prestar bastante atenção da aula.
81.	Quando a professora apresenta a próxima palavra: adoecer, A lê: “epidemia” demonstrando uma leitura alfabética parcial inicial. Os outros colegas seguem repetindo a palavra que A leu.
82.	A professora interrompe a leitura: “Opa, opa! Adoe...? Au lê: “do...amorrecer”. Os alunos D e A riem.
83.	A professora lê adoecer. A aluna R parece ter a conexão interrompida e se ausenta da reunião. A professora segue apresentando outra palavra.
84.	A aluna A faz leitura alfabética consolidada inicial, seguida de Au e D.
85.	A professora segue apresentando as palavras e os alunos lendo. Sempre um aluno lê primeiro e os outros o seguem nessa interação.
86.	Após algumas leituras, a professora constata: “A internet de R também caiu”.
87.	Ao apresentar a última palavra do conjunto, a aluna A faz uma leitura alfabética consolidada inicial prolongando a última sílaba, repetindo a palavra. Em seguida Au e D realizam a leitura.
88.	Na sequência a professora volta os slides pedindo que falem a letra da palavra Dinomir.
89.	De imediato o aluno D, lê. A professora repete a pergunta e Au seguido de D respondem realizando uma leitura da letra com fluência.
90.	A professora segue intercalando palavra e pergunta sobre a letra inicial e os alunos leem.
91.	Ao apresentar a palavra zás, seguida da pergunta, o aluno Au faz uma leitura parcial da letra. Ele responde: “E”. Em seguida D lê: “Z” e Au repete a leitura.
92.	A professora dá a notícia: “A R está voltando!”. Segue perguntando: “Com que letra começa coronavírus?”
93.	O aluno D responde: “Co ou C”. A professora sorri.
94.	A aluna R volta à aula e a professora segue perguntando: “Com que letra começa Brasil?”. Nesse momento R faz leitura da letra de maneira fluente.
95.	A professora segue apresentando a palavra e perguntando sobre a letra inicial. Ao perguntar: “Com que letra começa amigo?”. A responde: “amigo”. Os outros colegas respondem lendo a letra com fluência. Nesta parte da tarefa A parece mais segura quanto ao conhecimento de letra e segue respondendo.

96. A professora intercala entre perguntas, respostas, afirmações positivas, modulando sua voz imprimindo um ritmo e o engajamento das crianças. Nesta parte todas as crianças respondem a todas as perguntas.
97. Ao apresentar e perguntar sobre a palavra china, D responde: “Chi” Ele sorri, R fala: “C”. A professora fala: “ch, na verdade o ch que faz o som do x”.
98. A professora segue mostrando as palavras e perguntando. Ao questionar sobre Itália, a aluna A responde prolongando o som do i ao mesmo tempo que gesticula com as mãos demonstrando empolgação. Nas próximas duas palavras ela repete a ação.
99. A professora encerra a sequência fazendo uma afirmação positiva: “Arrasaram! Muito bom, gente excelente”. Em seguida ela faz uma instrução direta onde orienta aos alunos a continuarem lendo o conjunto de palavras em outros momentos além da aula. Em seguida faz mais um elogio.
100. A aluna A chama e fala: “Tia é legal essa palavra doida: morri”. Eles sorriem. A aula termina.

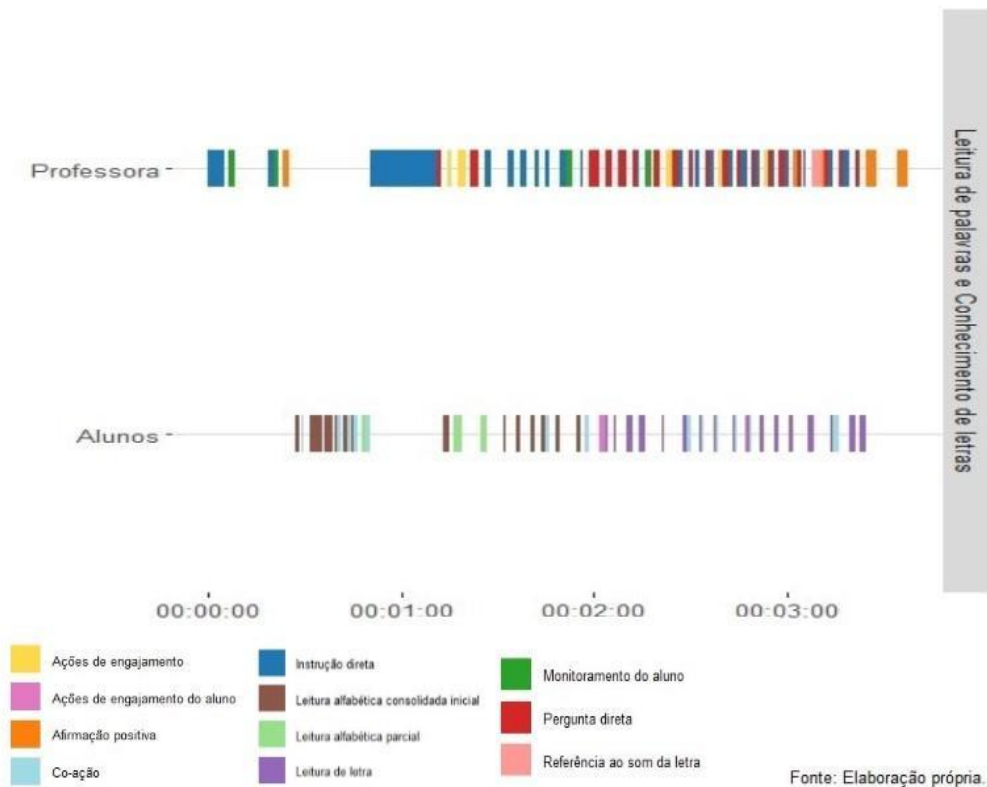


Figura 17. Aula 3 - Leitura de palavras e Conhecimento de letras no ELAN. Fonte: Elaboração própria.

### Análise da cena

Nesta cena como podemos verificar na figura 18 aparecem as várias fases de leitura: alfabética parcial inicial. Quando a professora apresenta a próxima palavra: adoecer, a aluna A lê: “epidemia” (81). Leitura alfabética parcial. Ao aparecer a palavra “quando” o aluno Au lê: “quadro” (78). Entre elas, a alfabética consolidada inicial (76), (77), (84), (87) que é o momento em que a criança conhece todo o alfabeto, relaciona grafemas e fonemas e amplia o mapeamento ortográfico. Ehri (2005) fala de

alfabética consolidada. Optamos por acrescentar o inicial considerando que os alunos nesse período do ano encontravam-se no que se refere ao conhecimento de letra ampliando conhecimentos, conforme pode ser visto nos dados abaixo:

Conhecimento de letras												
Escrita				Som				Nome				
Até 6 letras	7 a 12	13 a 18	Mais de 18	Até 6 letras	7 a 12	13 a 18	Mais de 18	Até 6 letras	7 a 12	13 a 18	Mais de 18	
Início 13/3/21	22%	53%	19%	6%	69%	12%	0%	19%	31%	9%	16%	44%
Fim 7/7/21	3%	3%	31%	63%	22%	19%	0%	59%	6%	3%	19%	72%

Tabela 9. Conhecimentos de letras da turma inicial e final. Fonte: Elaboração própria

Os dados foram fornecidos pela professora regente. Esta realiza uma entrevista periódica com cada aluno durante todo o processo. Como se pode observar no período que a aula 3 ocorreu, em março de 2021, os alunos apresentavam poucos conhecimentos relacionados às letras: apenas 6% escreviam mais de 18 letras; em relação ao som eram 19% que relacionavam mais de 18 e quanto ao nome da letra, apenas 44% conhecia mais de 18 nomes.

Embora nem todos os alunos tenham o conhecimento alfabético necessário para realizar uma leitura de palavra alfabética consolidada, conseguem realizar as leituras de palavras em um movimento de leitura seguido de co-ações (75), (81). Nesse movimento o aluno escuta o colega e/ou a professora fazendo a leitura da palavra e em conjunto com os conhecimentos que têm neste processo conseguem desenvolver ou intuir distintos tipos de estratégia, em um processo em que pensam de diversas maneiras que podem possibilitar a memorização das palavras de modo a chegar ao mapeamento ortográfico.

A tarefa de leitura de palavras ocorre em todas as aulas observadas ao longo do período entre 05 de maio de 2021 e 4 de julho de 2021. Nestas tarefas que são recorrentes em todas as aulas, a professora não apenas mostra sua intencionalidade (75), (79), (82), (83), (88), (97) (99), como ensina aos alunos que essa memorização de palavras, os ajudará na aprendizagem da leitura por reconhecimento automatizado. A professora realiza a tarefa, propõem que a repitam com outros pares, estabelece metas e mostra aos alunos os conhecimentos que adquiriram. Esse processo é acompanhado por inúmeras ações de engajamento por parte dela (99) e dos alunos (82), (87), (95), (96), (98), (100) assim como muitas afirmações positivas ao longo da execução da tarefa (99). Poderíamos comparar a uma dança com ritmo intenso, entre pares, movida por muita energia, paixão e conhecimentos.

Como pode ser observado no gráfico (Figura 18), o início da tarefa que é voltado para a leitura de palavras é marcado por muitas leituras alfabéticas consolidadas iniciais em interação com as ações de engajamento da professora e suas instruções diretas. Na sequência, as perguntas diretas da

professora marcam as leituras de letra feitas pelo grupo em uma interação recheada de ações de engajamento da professora, afirmações positivas após a leitura de letras dos alunos e seguida pelas perguntas que marcam o ritmo da aula.

#### Aula 4

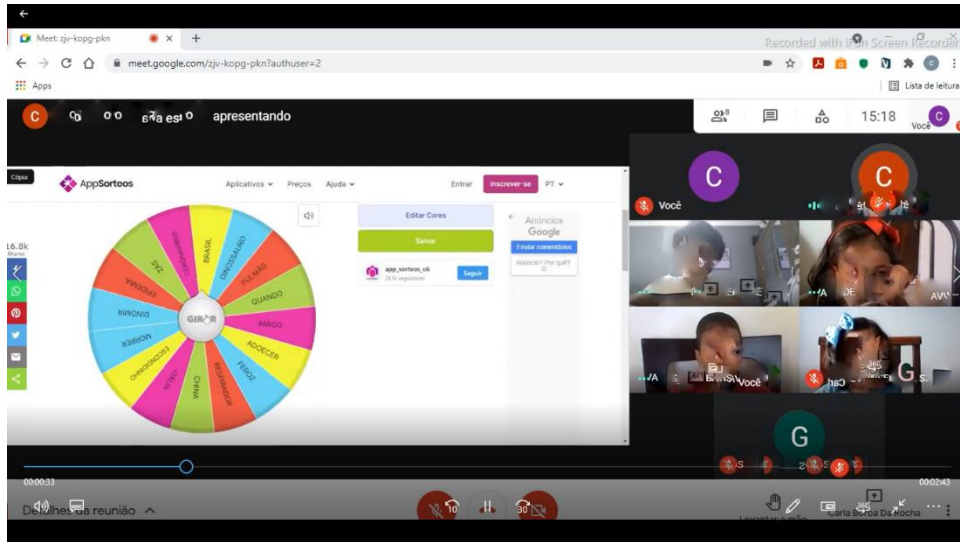


Figura 18. Aula videogravada 4- Leitura de palavras. Fonte: Elaboração própria.

#### *Contextualização da cena*

Esta foi a quarta atividade realizada na aula 4. Os alunos se mantêm participativos embora R faça uma participação tímida, principalmente no início da tarefa. O aluno G no final está mais distraído. São feitas 16 leituras de um conjunto de palavras retiradas da história: Dinomir contra o coronavírus.

#### *Transcrição - Leitura de palavras- 3 minutos e 16 segundos*

Turnos	Interações
101.	A professora sorridente pede aos alunos que olhem a roleta, enquanto inicia a apresentação, ela pergunta: “Quem estava na aula pela manhã?”.
102.	Uma terceira pessoa fala para o aluno D responder que ele estava. D responde. Au e A levantam a mão. R coloca o microfone do fone na boca, mas não fala.
103.	A professora faz uma ação de engajamento: “Aeee!” Fazendo referência a uma atividade com a roleta utilizada nessa aula passada, ela desafia aos alunos: “Quero ver quem é que consegue ler, quem conseguir me fala”.
104.	Ela pede atenção pois está abrindo a roleta, se certifica se todos os alunos estão vendo e começa a apresentação. Ela clica no botão, a roleta gira, para, emite um barulho sonoro e mostra uma palavra em destaque.
105.	Assim que a palavra é exibida D se aproxima da tela e quase que em conjunto ele, Au, A e G realizam a leitura. A primeira leitura identificamos como Leitura alfabética consolidada inicial e os seguintes como Co-ação. A aluna R não lê. A câmera de G permanece fechada, parece questões relativas ao sinal de internet.
106.	A professora segue girando a roleta. A câmera de G volta. Ao sinal os alunos leem, sendo o primeiro a falar ser considerado como leitura alfabética consolidada inicial.

- Nessa leitura todos os alunos leem. R não movimenta muito a boca, mas é possível vê-la lendo.
107. A professora fala: “Ótimo, ótimo! E agora?”. Antes do sinal emitido pela roleta, o aluno D realiza uma leitura alfabética consolidada inicial da palavra. Os outros alunos seguem lendo.
108. A professora segue com afirmações positivas elogiando: “Muito bom” e gira novamente a roleta.
109. Na próxima palavra a aluna A faz uma leitura alfabética completa. Essa leitura é realizada de maneira pausada indicando elementos de decodificação. Em seguida os colegas repetem a palavra realizando uma pequena pausa entre as sílabas de escondidinho.
110. A professora diz: “ótimo!”. Ela roda a roleta e na próxima palavra A é novamente a primeira a realiza uma leitura alfabética completa, da mesma maneira que a anterior e seguida pelos colegas do grupo.
111. A professora fala: “Memória, memória!” Segue mais duas leituras de palavras com A realizando a leitura alfabética completa, seguida dos colegas e das afirmações positivas da professora.
112. Na palavra China, D faz uma leitura alfabética consolidada inicial, seguido por A, Au e R. O aluno G pega uma tesoura e começa a manipular, nesse momento parece não estar atento a tela. A partir desse momento G fica manipulando a tesoura e o lápis e não realiza as leituras.
113. Na palavra zás, A faz leitura alfabética consolidada inicial e D, R e Au a seguem no movimento de Co-ação.
114. Segue outras palavras. Para coronavírus D faz uma leitura consolidada inicial e A parece fazer uma leitura alfabética completa tendo em vista, que embora A tenha lido depois, pronuncia de modo diferente parecendo decodificar a palavra apresentada. R e Au leem no movimento de Co- ação. G parece distraído.
115. 104. A professora enfatiza: “Memória, memória!”.
116. Segue a leitura de outras palavras e a tarefa termina com a professora parabenizando o grupo.

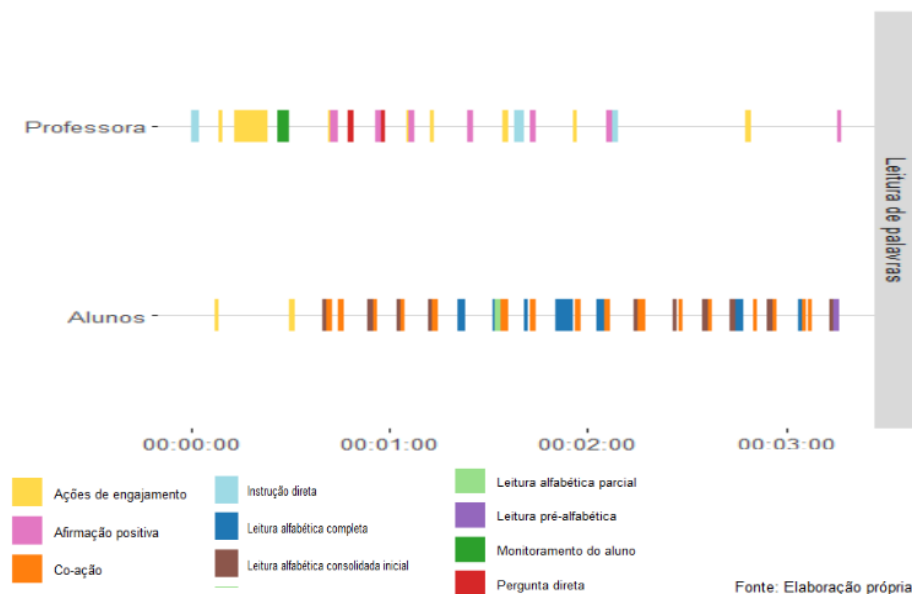


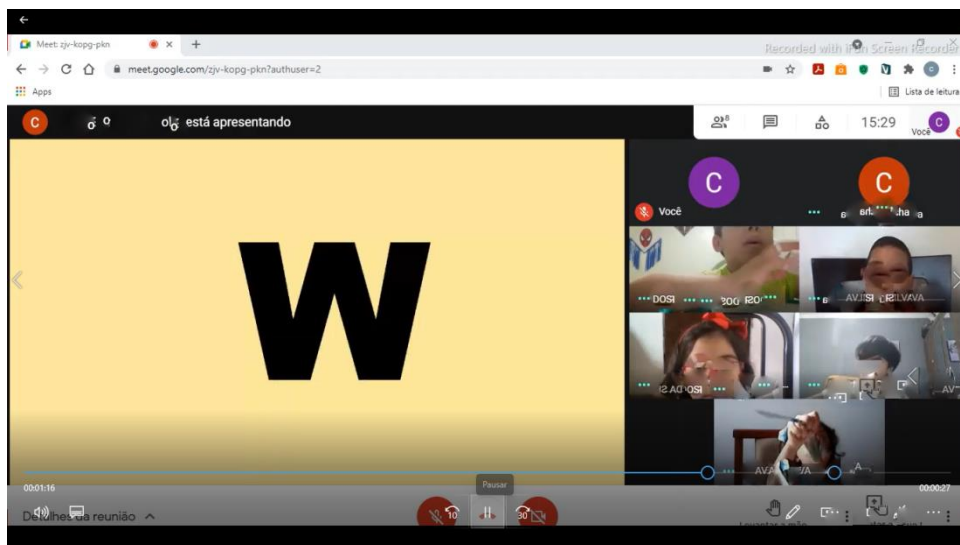
Figura 19. Aula 4 - Leitura de palavras no ELAN. Fonte: Elaboração própria.

### *Análise da cena*

Nesta cena é possível identificar muitas leituras de palavras segundo as fases descritas por Ehri (2005). Nestas fases, na alfabética completa (109), (110), (111), (114) e alfabética consolidada inicial (105), (106), (107), (112), (113), (114) o conhecimento sobre grafema e fonema já está consolidado, portanto, os alunos têm o que é necessário para memorizar palavras. A diferença é que na fase alfabética consolidada padrões ortográficos maiores são usados para estabelecer conexões e os alunos fazem o reconhecimento de palavras automatizado. O armazenamento de palavras na memória diz respeito a conexões entre grafias, pronúncias e significados por meio da relação grafema e fonema (Ehri, 2013).

No gráfico, além das leituras fica muito presente a subcategoria de co-ação. Este movimento é muito presente nas aulas, nesta podemos destacar observando que do início ao fim da aula os alunos participaram seguindo esse movimento: um par realizava a leitura e em seguida, outros alunos faziam também. Essa interação revela a importância no estabelecimento de conexões a impressão, a leitura oral, os pares e professora confirmando estratégias, sons, grafemas que constituem os processos cognitivos que as crianças percorrem para chegar a uma leitura de palavras automatizadas e com elas, a leitura de textos com compreensão dos significados. As ações de engajamento da professora também compõem a cena (103), evidenciada na Figura 20, acompanhadas de ações de engajamento dos alunos (102), (105). Como se pode verificar no gráfico, há um intenso trabalho de leitura entre os alunos na alternância de leituras e co- ações. As leituras, alfabética completa e alfabética consolidada inicial são as mais presentes.

### *Contextualização da cena*



*Figura 20. Aula videogravada 4 - Conhecimento de letras. Fonte: Elaboração própria.*

Nessa tarefa os alunos Au, R e A parecem estar sentados em cadeira de mesa de jantar. G e D no quarto, ambos têm um guarda-roupa ao fundo. Enquanto apresenta as letras a professora mantém

sua câmera fechada. As letras apresentadas estão escritas com a fonte Arial, maiúscula em tamanho bem confortável para leitura. A cor da fonte é preta e está sob um fundo cor ouro 60% mais claro. Na alfabetização a fonte, seu tamanho e cor facilitam o ensino da leitura.

***Transcrição - Conhecimento de letras- 1 minuto e 43 segundos***

Turnos	Interações
117.	“Quero que vocês leiam para mim, atenção”. Inicia a professora.”Eu baguncei as letras do alfabeto e vocês é que irão ler para mim”.
118.	Em seguida ela monitora um aluno: “G tudo certo? Qualquer problema avisa”. O aluno responde: “Tudo bem” Dá um sorriso.
119.	A professora repete a orientação e apresenta a letra. J é o primeiro a responder fazendo uma leitura fluente e seguido pelos colegas Au, D e A.
120.	A professora segue apresentando todas as letras do alfabeto. Os cinco alunos respondem quase que em unísono. A aluna A continua lendo e começa a agitar um lápis na frente da tela como se escrevesse cada letra no ar, ao mesmo tempo que realizava a leitura.
121.	Ao término a professora faz uma afirmação positiva: “Maravilha!”.
122.	Ela dá o retorno para o grupo comunicando que todos já conhecem o nome de todas as letras. Ela bate palmas, sorri e diz: “Arrasa, muito bom!”.

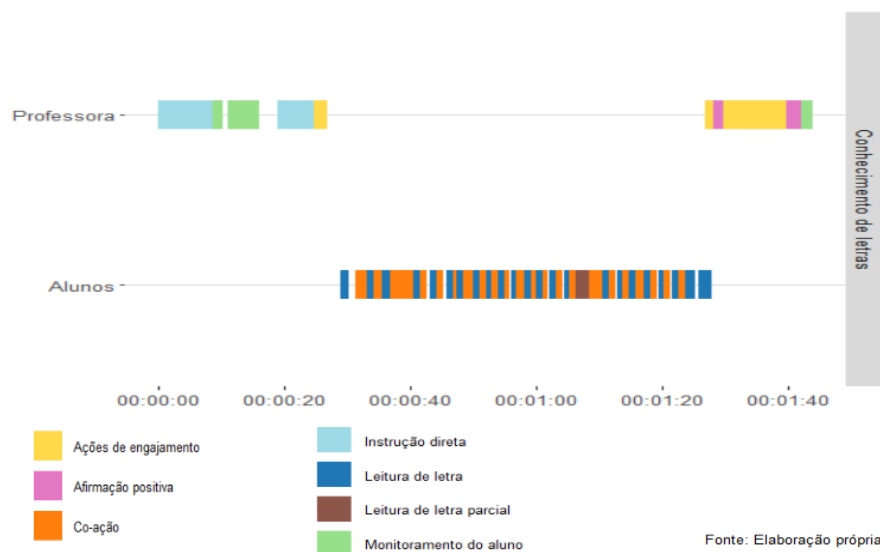


Figura 21. Aula 2 - Aula 4 - Conhecimento de letras no ELAN. Fonte: Elaboração própria.

***Análise da cena***

Nessa tarefa, conforme fica evidente na Figura 22, observa-se menos instrução direta da professora (116), (118), (119) durante as leituras, referentes aos alunos. Eles seguem no ritmo da apresentação da professora. Há muitas leituras de letras (118), (119) alternadas com a subcategoria Co-ação (118), (119). Nesse sentido, só consideramos a leitura fluente (118), (119) da letra na primeira criança que leu pois não é possível observando inferir se a leitura dos outros, é oriunda de



conhecimentos já construídos pela criança e automatizados ou em estratégias ao longo do processo de conhecimento. O aluno pode estar repetindo a fala do colega. No entanto, no término da atividade, a professora dá o feedback que todos alcançaram esse conhecimento (120), (121). Lembramos que essa constatação é realizada pela professora em conjunto com suas observações das aulas remotas e com entrevistas que realiza individualmente com cada um dos 32 alunos que acompanha. Esse acompanhamento geral e individual por parte da professora permite um planejamento com base no processo do aluno e, portanto, uma intervenção que funciona como um andaime para o fortalecimento de estratégias utilizadas pelos alunos. No gráfico (Figura 22) é possível apreciar que nos primeiros instantes do registro a professora utiliza Instruções Diretas, faz Monitoramento dos alunos e encerra com ações de engajamento. A sequência mostra uma alternância entre leituras de letras e co-ações e no final, após a participação dos alunos a professora traz de volta as ações de engajamento e afirmações positivas, junto com o monitoramento. Os três segmentos visíveis no gráfico (Figura 22) permitem ver como a instrução direta e os engajamentos levam a uma onda de leituras simultâneas que indicam como há uma apropriação e um processo dinâmico de co-aprendizagem.

## Aula 5

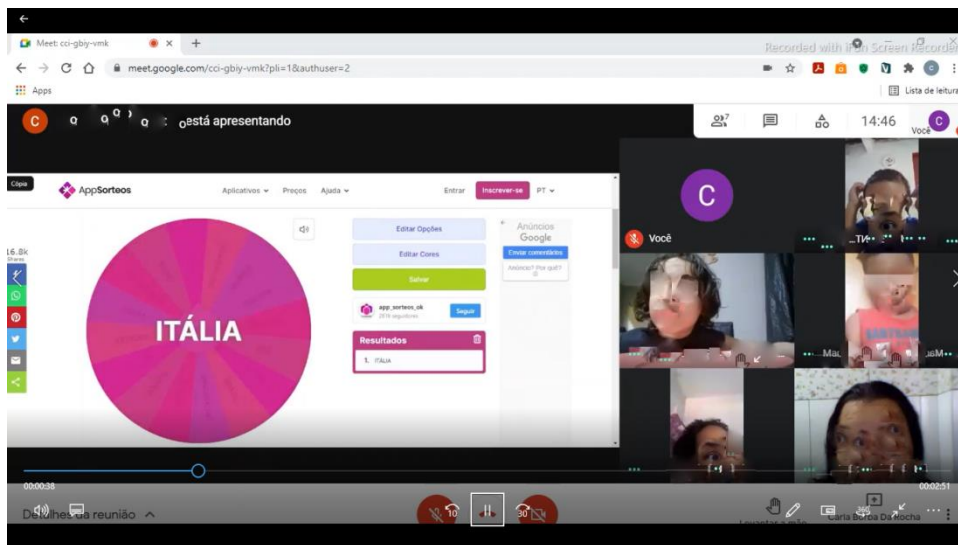


Figura 22. Aula videogravada 5 - Leitura de palavras. Fonte: Elaboração própria.

### Contextualização da cena

Nesta aula, os cinco alunos estão em locais diferentes em suas casas. O aluno K parece estar em pé, ele tem uma porta ao fundo. M, Ma e V estão sentados. Não é possível identificar o lugar que M está. V parece estar na cozinha e Ma no quarto. Todos aparecem bem engajados na tarefa. V em algumas leituras vibra junto com a professora gesticulando os braços. Eles esboçam bastante alegria. A professora nesta aula, mostra-se particularmente animada. Em muitos momentos os alunos aproximam-se da câmera.



*Transcrição - Leitura de palavras- 3 minutos e 28 segundos*

Turnos	Interações
123.	“A gente vai fazer a leitura da memória das palavrinhas do Dinomir. Quero só ver, quero só ver quem já memorizou. Olha lá, olha lá!”. A professora pede para esperar pois está iniciando a apresentação. Em seguida confirma se todos veem. O aluno K fala que não vê.
124.	A professora pede atenção e orienta quem souber ler para falar a palavra. “Memória”, repete a professora três vezes. M faz uma leitura alfabética completa, seguido de Ma, V e K. O aluno V vibra gesticulando ao mesmo tempo em que a professora comemora.
125.	Os alunos seguem na mesma ordem fazendo uma leitura alfabética consolidada inicial puxada por M. A professora alterna entre afirmações positivas e enfatizando a importância da memória.
126.	Na palavra “quando” o aluno M faz uma leitura alfabética completa, seguido pelos colegas.
127.	A professora termina a tarefa dizendo: “Vocês estão muito afiadinhos, vocês estão de parabéns!”.

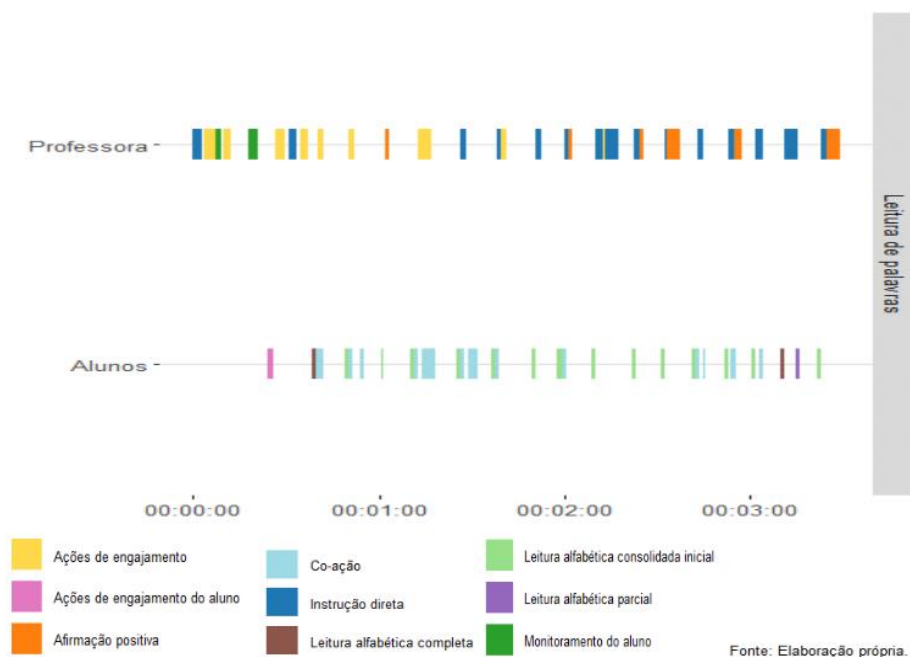


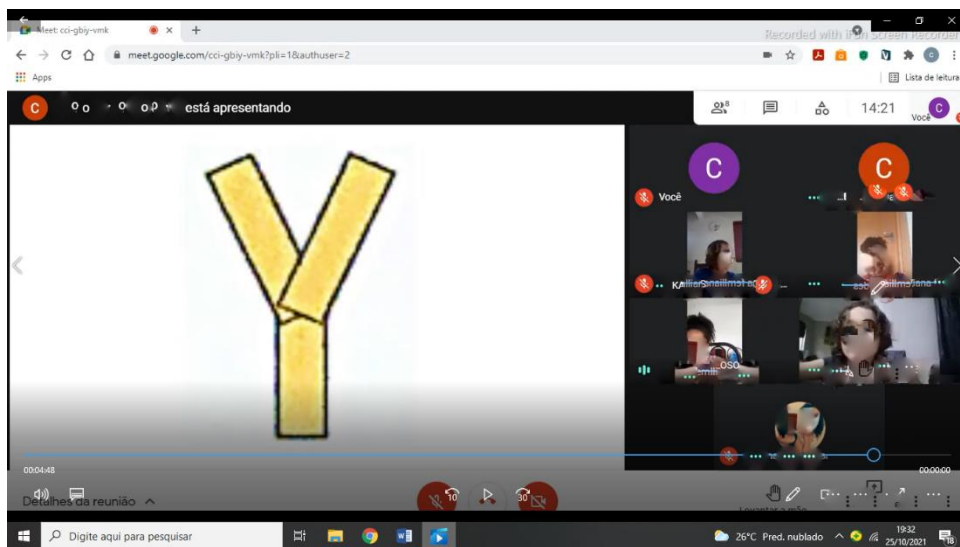
Figura 23. Aula 5 - Leitura de palavras no ELAN. Fonte: Elaboração própria.

**Análise da cena**

Nesta tarefa observa-se um grande engajamento dos alunos (122), (123) e muitas leituras alfabéticas consolidadas iniciais (123), (124). No entanto, só é possível inferir essa leitura ao aluno M tendo em vista que os outros falam depois e nesses casos consideramos como movimentos de Co-ação em que as crianças se apoiam nas estratégias dos outros para seguir na construção de conexões necessárias para chegar à leitura de palavras por reconhecimento automatizado (123), (124). Destaca-

se na Figura 24, o ensino de metas e conhecimentos que eles precisam para a leitura, enfatizado pela professora que incentiva a memória e explicita que a memorização das palavras será muito importante nesse processo de mediação para uma leitura eficiente (122), (123), (124). Ao longo de toda a atividade pode-se visualizar que as ações de engajamento da professora (123), (126) em conjunto com afirmações positivas (124), (126) e instrução direta, articulam-se ente as leituras e co-ações do grupo. Como o gráfico (Figura 24) apresenta a aula é marcada inicialmente por muitas ações de engajamento da professora que resultam em muitas participações ao longo da apresentação das palavras com uma alternância entre leitura alfabética consolidada inicial e co-ação durante o período central da atividade. No final da tarefa a ênfase está nas afirmações positivas da professora em conjunto com a instrução direta o que permite afirmar a importância dos conhecimentos por parte da professora a respeito quanto aos processos a serem promovidos para o avanço no ensino da leitura e sua correlação com os processos dos alunos e entre alunos para enriquecimento de estratégias na caminhada da leitura. O gráfico mostra uma aula equilibrada no que diz respeito a participação dos sujeitos envolvidos na tarefa, nesta relação, aluno e professor, aluno e aluno, são co-participantes nas elaborações para articular as conexões necessárias para ler e automatizar palavras.

### *Contextualização da cena*

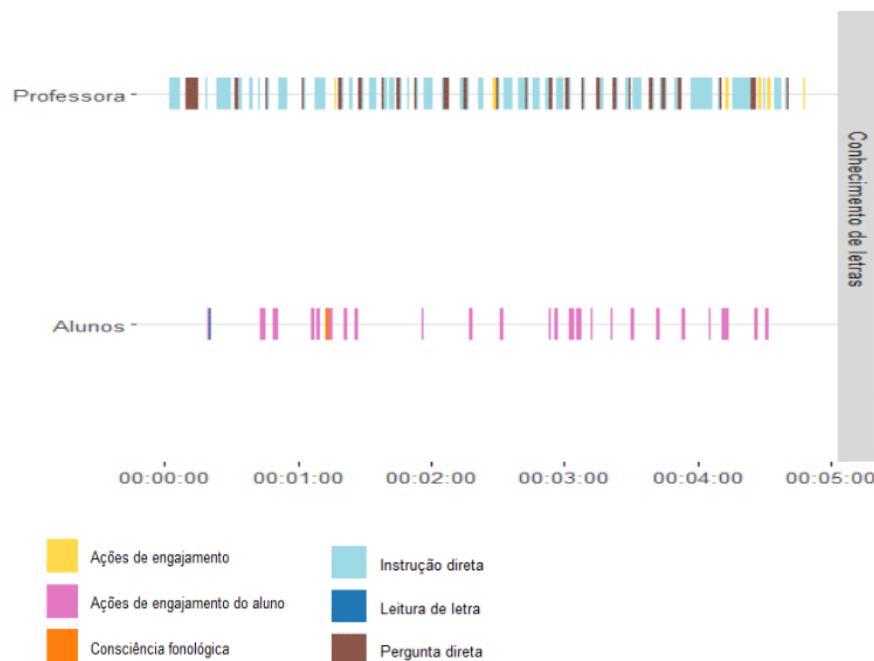


*Figura 24. Aula videogravada 5 - Conhecimento de letras. Fonte: Elaboração própria.*

Nesta tarefa a professora utiliza um jogo para ensinar os nomes das letras. Tem-se mais uma câmera fechada durante toda a tarefa. É uma mãe que não fica muito tempo com a filha e pediu a professora para acompanhar algumas aulas para que pudesse vê-la.

*Transcrições- Conhecimento de letras- 4 minutos e 48 segundos*

Turnos	Interações
128.	A professora inicia um bingo de letras do nome. Começa a tarefa orientando aos alunos que na hora que aparecer a letra, se tiverem no nome eles retiram. Na tarefa anterior ela havia pedido que eles escrevessem os nomes com o material de letras em pedaços.
129.	Ela pergunta: “Será que no seu nome tem a letra E?”. Ma responde: “O meu tem a letra E, eu vou tirar a letra E”.
130.	A professora diz: “Desmancha a letra E. Tem no nome do M, tem no nome da R. Será que no seu nome tem o B?”. O aluno K diz: “Eu tenho um E”. A professora responde: “Tira pode tirar. Ninguém tem o B. Alguém tem o A?”. Respondem na sequência: R e K. V gesticula com a cabeça que não. O microfone de M está fechado. A professora orienta R e K a tirar a letra.
131.	A professora pergunta se alguém tem o D. A aluna R pede para esperar. A professora afirma que ela tem. K também diz ter.
132.	A professora segue perguntando por outras letras e os alunos parecem identificar todas nos seus nomes. A professora sempre confirma dizendo os nomes que tem as letras.
133.	Quando chega na letra K todos os alunos identificam junto com o aluno que a tem no nome. A professora realiza uma ação de engajamento.
134.	A professora segue passando por todas as letras. O aluno K identifica as letras nos seus dois primeiros nomes.
135.	A professora segue apresentando e perguntando sobre quem tem a letra. Quando chega na letra U, o aluno M diz que acabou. A professora comemora e segue com as letras.
136.	Quando chega no Y, a aluna R diz: “Acabei meu nome todo já!”. A professora faz outra ação de engajamento. Segue até a letra de V que comemora por terminar, gesticulando. A professora encerra a tarefa com a afirmação positiva: “Maravilha!”



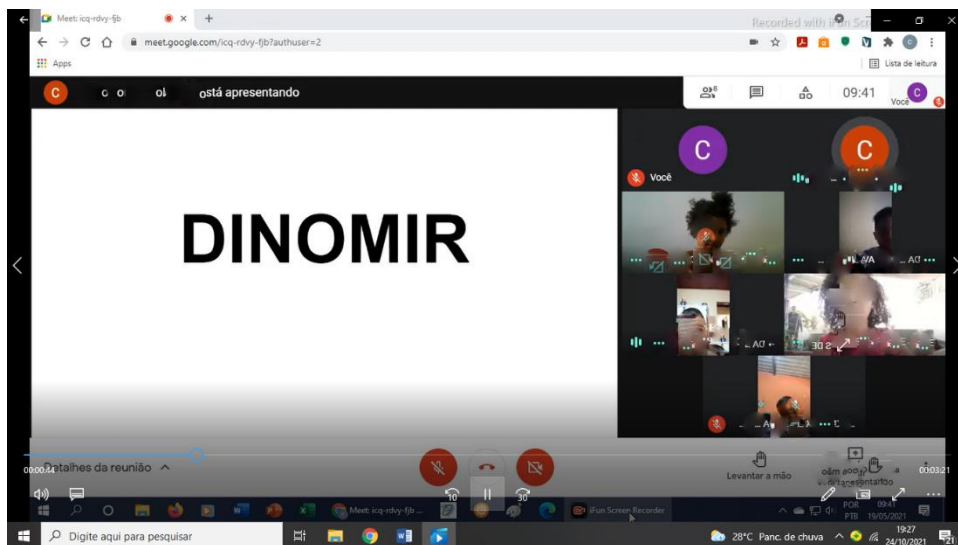
Fonte: Elaboração própria.

Figura 25. Aula 5- Conhecimento de letras no ELAN. Fonte: Elaboração própria.

### *Análise da cena*

Durante toda a tarefa ficou evidente que esse grupo de alunos já têm um bom conhecimento de letras. Eles demonstraram gostar muito do jogo, comemorando ao finalizar toda a retirada de letras do nome. Foram muitas ações de engajamento por parte dos alunos conforme pode ser visto na Figura 26 e em (128), (129), (130), (131), (132), (133), (134), (135). A professora fez poucas ações de engajamento (132), (134), (135) faladas durante o jogo. Todos os alunos participaram de toda a atividade, manuseando o objeto letra formado por pedaços de papel do material denominado letras em pedaços. Destaca-se com o gráfico o grande número de instrução direta (127), (129), (130), (131), (133), (134) e perguntas relacionadas a letra inicial e palavra (128), (129), (130), (131) feitas pela professora. Fica evidente nesta ação que provocou muitas interações entre professora e alunos, a intencionalidade de provocar com a atividade a percepção alfabética que os estudos de Castles (2018) apontam. É necessário ensinar as crianças a segmentar os fonemas em palavras faladas e identificar seus fonemas iniciais e reconhecer símbolos gráficos que correspondam aos sons. A tarefa trabalha todo o tempo essas questões e exige da professora a recorrência entre instrução direta e pergunta direta que parece ter a intenção de provocar nos alunos as conexões necessárias para que os alunos tenham os elementos para transitar nas fases de leitura. Com poucos ou nenhum conhecimento acerca de grafemas e fonemas os alunos usam mais pistas visuais para ler palavras. É o que (Ehri, 2013) denomina de fase Pré-alfabética. A medida que estabelecem mais relações entre grafema e fonema, entram na fase parcial e quando essas relações são ampliadas percorrem a fase alfabética completa. Por fim a fase alfabética consolidada é onde a professora quer chegar ao que parece garantir ao ensinar a relação grafema e fonema. As crianças têm a palavra à vista, ao mesmo tempo em que identificam fonemas e grafemas falando e manuseando as letras que a compõem.

### **Aula 6**



*Figura 26. Aula videogravada 6 - Leitura de palavras. Fonte: Elaboração própria.*

### *Contextualização da cena*

Nesta aula os alunos encontram-se em ambientes muito distintos que parecem interferir no engajamento de alguns alunos. A aluna I está na parte exterior de uma casa, parece ser uma varanda de frente para um portão que indica a entrada para casa. Em meio a entradas e saídas a aluna se distrai. Os alunos L e E estão sentados em mesas próximas à cozinha. O aluno A fica maior parte da tarefa na penumbra de modo que não é possível ver seu semblante. A aluna J tem uma parede branca atrás de sua imagem.

### *Transcrição - Leitura de palavras- 4 minutos e 5 segundos*

<b>Turnos</b>	<b>Interações</b>
137.	A professora inicia a tarefa com a instrução direta dizendo que verão as palavras da história do Dinomir e pede que quem memorizou fale.
138.	Professora: “Atenção, atenção qual é essa?”.
139.	Aluno L: “Dinomir”. O aluno E está com microfone fechado. Os alunos J e A não respondem.
140.	Professora: “Começa com que letra? “O aluno L responde”Dinomir”. A professora repete a pergunta sobre a letra e ele insiste em falar a palavra até que responde “D”.
141.	Professora: “O D uhuuuu! E essa é qual?”.
142.	Aluno L: “Epidemia”
143.	Professora: “Uhuu...epidemia...” A aluna I fala: “E”. A professora continua: “começa com a letra E”. O aluno E continua com o microfone fechado e J e A não respondem.
144.	Professora: “Que palavra é essa?”. A aluna I olha para tela, pois está manuseando algo na mesa, e responde: “Z”. O aluno L junto com a professora leem a palavra.
145.	Aluna J: “Zás” realiza a leitura em um movimento de Co-ação.
146.	Professora comemora e pergunta: “Que palavra é essa?”. O aluno L faz leitura alfabética consolidada inicial, seguido por A e J. A aluna I não lê. O aluno E parece não prestar atenção à atividade.
147.	Professora: “Coronavírus, começa com a letra?”. O aluno L responde fazendo uma leitura fluente da letra. Os alunos J e A repetem a leitura. A aluna I se distrai com a chegada de uma pessoa, pois parece estar em um local fora de uma casa. O aluno I continua mexendo com algo em sua mesa e não participa da tarefa.
148.	Professora comemora: “Uhuu, na ponta da língua!”. Que palavra é essa? Apresentando a palavra seguinte. A aluna J faz leitura alfabética consolidada inicial, seguida por A. O aluno L não responde. I se distrai olhando a pessoa que chegou, ir embora. E continua manipulando algo em sua mesa sem participar.
149.	A professora pergunta com que letra começa e a aluna J responde: “C” fazendo uma leitura parcial da letra. A professora junto com L lê: “B”.
150.	A tarefa segue nessa sequência onde o aluno E não participa mesmo em um momento em que a professora associa a letra a seu nome. A aluna I parece que por estar em um ambiente externo se distrai durante toda a tarefa participando bem menos depois que uma terceira pessoa chegou e saiu de sua casa. As leituras seguem entre J, L e A.



Figura 27. Aula 6- Leitura de palavras no ELAN. Fonte: Elaboração própria.

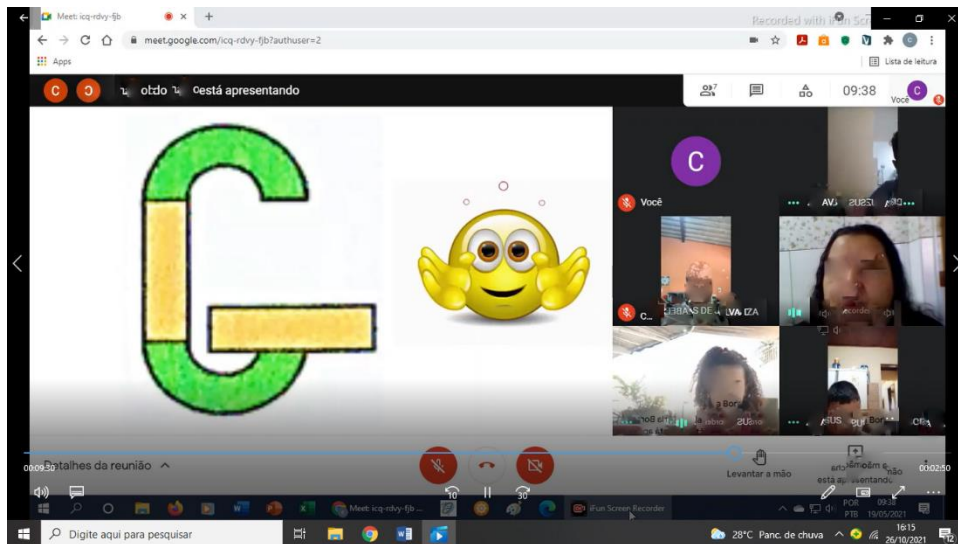
### **Análise da cena**

Nesta tarefa a professora alterna perguntas referentes à leitura de palavras e de letras entre questões diretas (143), (145), (147) e questões relacionadas ao som inicial das palavras (139), (146), (148). Os alunos confundiram letra e palavra. O movimento de co-ação (144), (145), (146), (147) foi importante na execução da atividade, pois ajudava cada criança a construir suas conexões necessárias ao aprendizado da leitura. Se fosse uma atividade individual, as interações professora e aluno seriam menores. Nos momentos em que as crianças estão construindo conhecimentos, conceitos a interação entre pares enriquece o ensino e a aprendizagem, pois propicia mais elementos para o pensamento e ação de cada aluno. A professora apresentou ações de engajamento (140), (142), (145), (147), sempre comemorando leituras e lendo para os alunos. Não houve um monitoramento dos alunos que não participaram ou se distraíram durante a tarefa. A ênfase na importância da memorização ocorreu por parte da professora por meio da instrução direta (136), (142), (143), (148). A figura 28 apresenta uma densidade na aula tanto nos elementos que a professora trabalhou como instruções diretas, perguntas, ações de engajamento, afirmação positiva, referência ao som da letra como também na resposta dos alunos entre leitura de palavras e de letras. Essa complexidade exigente de cada aula requer do professor o equilíbrio entre monitorar a atenção dos alunos e ao mesmo tempo apontar para o objeto do conhecimento. Neste caso a professora tinha o foco na leitura da palavra e sua letra inicial, ou seja, ela desloca o foco inicial de pistas visuais que inicialmente ocorre nos leitores alfabéticos parciais para o armazenamento de palavras escritas na memória por meio de relações grafema-fonema (Ehri,2013). Se inicialmente os alunos têm uma leitura limitada por não estabelecerem muitas relações grafema e fonema ou até desconhecerem as letras que marcará a fase Pré-alfabética descrita por Ehri, com o avanço nesses conhecimentos alfabéticos, as crianças aprendem a ler palavras por reconhecimento automatizado. Reiteramos que diferente dos estudos Ehri (2005,2013,2014,2017) que foram experimentos controlados, neste estudo olhamos para a sala de aula e de uma maneira única até o presente momento por conta do contexto vivenciado no ano de 2021, ensino remoto devido ao

isolamento físico imposto por uma pandemia. Contudo, apresentamos indícios de que os alunos percorrem essas fases e o início de tudo está no ensino das relações grafema e fonema o que não descarta outros conhecimentos, porém estes são essenciais e a professora procurou trabalhar com esta turma no ano de 2021.

### *Contextualização da cena*

A cena da aula tem uma aluna a menos e a participação de terceiros é destaque no trecho. Uma pessoa atende o celular em que a criança acompanha a aula, fecha a câmera, mas deixa o microfone ligado. Outra está inicialmente realizando atividades domésticas e depois fica ao lado do aluno auxiliando no entendimento da tarefa. A aluna entra quase no final da tarefa. Em meio a essas possíveis distrações incomuns no ensino presencial, a professora segue mantendo o envolvimento do grupo na tarefa.



*Figura 28. Aula videogravada 6 - Conhecimento de letras. Fonte: Elaboração própria.*

### *Transcrição - Conhecimento de letras- 9 minutos e 59 segundos*

<b>Turnos</b>	<b>Interações</b>
151.	Professora: “Agora a gente vai ter que pensar quantas linhas retas e quantas linhas curvas. Então vocês vão montar a letra para investigar. A professora pede que os alunos tenham em mãos o material letras em pedaços. Ela vê o aluno E manuseando o caderno e orienta que deixem o caderno de lado e peguem os pedaços de letras e reforça: “Vocês vão me dizer quantas retas e quantas curvas tem cada letra que eu vou falar”.
152.	Nesse ponto da aula a aluna J tem sua conexão interrompida e sai da reunião e a professora pede que aguardem e faz uma ligação para a aluna. Ela avisa que já orientou a colega a tentar voltar para aula, faz a orientação da atividade novamente.
153.	Professora: “Monta a letra E de...” e diz o nome do aluno.
154.	O aluno diz ver outra pessoa na sua tela. A professora solicita que ele monte a letra. A aluna I quer saber quando termina a aula.
155.	A professora diz: “vamos trabalhar” pergunta se I já montou a letra. A aluna I

- 
- demonstra uma feição de insatisfação e não realiza a tarefa, manuseia outro objeto e não responde a professora.
156. A professora segue: “Quantas retas e quantas curvas alguém sabe?” Nesse momento uma terceira pessoa aparece no fundo da tela de A e fala: “Olha pra professora A que ela está te perguntando”. Ele diz para essa pessoa: “Eu não sei”.
  157. A professora explica: “Quantos pedacinhos retos que é o azul e o amarelo e quantos pedacinhos curvos que é o verde e o vermelho, pensa aí”
  158. Aluna I: “Já fiz”.
  159. Aluno E: “Três retas”.
  160. Professora: “E aí descobriram os pedaços? O E falou alguma coisa que eu não ouvi”.
  161. Aluno E: “Três retas”. A professora pergunta: “E o azul?”. O aluno A responde quatro. Uma terceira pessoa fala para ele: “Sei não, conta aí quanto tem”. Ele pergunta apontando: “Aqui?”. A pessoa responde: “É conta”.
  162. A professora apresenta a letra E em pedaços na tela, sorri e fala mostrando com os dedos da mão: “Três retas amarelas e uma azul”. E juntando os dedos fala 4 retas.
  163. Nesse momento uma terceira pessoa pega o celular de E e atende uma ligação com o microfone dele aberto. Ela avisa que o menino está em aula.
  164. A professora repete a resposta e pergunta: “Será que a gente acertou?”. Na sequência sobe junto a letra na tela um emoji que manda beijos com as mãos.
  165. A professora segue pedindo para pensarem em determinada letra e montar com os materiais que têm. Em seguida ela fala os pedaços necessários para montar a letra. “Quantas retas e quantas curvas?”.
  166. Ao mesmo tempo a terceira pessoa da câmera de E, embora tenha fechado a imagem deixa o microfone aberto e sua conversa ao telefone fica audível nesse momento.
  167. A professora segue na tarefa propondo a letra, dando pistas para montagem, questionando quanto aos aspectos topológicos da letra. A partir da segunda letra os alunos demonstram compreender a atividade e seguem respondendo e a professora comemora e dá o retorno positivo utilizando o emoji na apresentação.
  168. A aluna I começa a engajar-se na atividade a ponto de montar e responder primeiro. Nesse momento a terceira pessoa da câmera de E atende novamente o celular com áudio aberto, alerta que ele está em aula. A professora segue na atividade.
  169. Em algumas letras a professora associa a letra a um nome da turma. À medida que os alunos respondem ela confirma gesticulando a cabeça positivamente enquanto aguarda todos os alunos montarem.
  170. Ao longo de toda a tarefa a professora realiza ações de engajamento sorrindo, gesticulando positivamente, falando afirmações positivas.
  171. Em um trecho a terceira pessoa que acompanha A pergunta se é a letra Z ou C. A professora fala a letra associada com o nome da turma. Depois dessa questão ela passa a falar o nome da letra um nome da turma associado e algumas vezes outra palavra como G de gato.
  172. A pessoa que acompanha A permanece ao lado dele perguntando, incentivando o aluno a responder a professora.
  173. Decorridos 9 minutos e 53 segundos da tarefa, a aluna J volta a reunião. Assim que ela aparece, a professora propõe a montagem da letra J. Em seguida ela cumprimenta a aluna realizando o monitoramento. A aluna parece não ter o material com ela.
  174. Para a letra I o aluno L responde: “É um traço reto”.
  175. A professora finaliza falando que eles estão espertos e orienta a brincarem com a mãe.
-



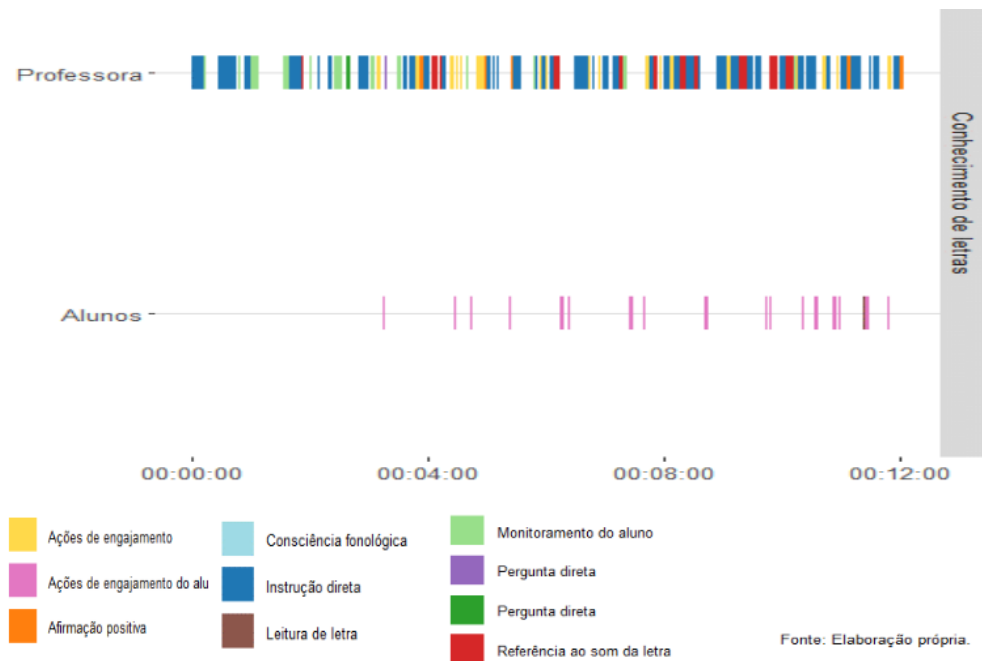


Figura 29. Aula 6 - Conhecimento de letras no ELAN. Fonte: Elaboração própria.

### Análises da cena

A aula começa com os alunos pouco participativos. A aluna I pergunta sobre quando vai acabar. Na primeira instrução os alunos têm dificuldades, pois para realização desta atividade os alunos precisam conhecer a letra pelo nome, manipular as letras em pedaços para montagem. Podem até não associar o nome e representação, mas em um intervalo pequeno a professora apresenta a letra na tela e em seguida apresenta pistas quanto aos pedaços que precisarão. Além dessas dicas a professora associa a letra com um nome da turma, em algumas letras com as palavras do conjunto da história que estão memorizando e outras palavras. Assim que os alunos compreendem começam a participar mais ainda com ações de engajamento (153), (157), (158), (160), (166), (167), (173). A aluna I mostra-se bem engajada e rápida ao montar as letras. O aluno A tem ao lado uma terceira pessoa que o auxilia. A participação de terceiras pessoas é algo bem específico dessas aulas remotas. Embora a orientação da professora fosse que as crianças tivessem alguém acompanhando as aulas a delimitação desses “acompanhamentos” ultrapassou limites. Às vezes, foi positivo no sentido de que as crianças obtiveram mais um auxílio nas realizações das tarefas. Outras vezes interferiu nas aulas como nessa, de maneira que precisou de flexibilidade e manejo da professora para que não fosse um elemento que gerasse distração. A professora demonstrou controle ao prosseguir com orientações e perguntas enquanto tinha ao fundo alguém falando ao telefone (162), (160), (165), (167), (170) e (171).

As afirmações positivas o *feedback* por meio de gestos e *emojis* compõem a complexidade em articular a execução da tarefa, a atenção dos alunos e as interferências externas. A professora demonstra bastante habilidade para lidar com todas essas questões e segue imprimindo ritmo na aula

com alegria, paciência e atitudes que fomentam a participação de todo o grupo de alunos e terceiros. Até a saída e entrada da aluna J na aula é bem articulada de modo que não atrapalhou a realização da tarefa.

A figura 30 apresenta muitas interações da professora e poucas dos alunos que foram marcadas mais com ações de engajamento (153), (157), (158), (160), (166), (167), (173). Ocorre que essa subcategorização foi feita com maior ênfase na fala e a atividade exigia maior manipulação por parte dos alunos do material. A professora parece considerar o que as pesquisas apontam que a "leitura fluente em sistemas alfabéticos passa pela aprendizagem das formas e sons das letras, dos fonemas que compõem as palavras" (Cardoso-Martins, 2013b, p.13). Se a leitura de textos começa pela leitura de palavras, para que estas sejam lidas é preciso um sistema mnemônico forte para armazená-las na memória, que ligue a grafia à pronúncia e isso leva ao conhecimento das relações grafema-fonema (Ehri, 2013). Ocorre que é preciso antes de tudo isso que as crianças conheçam as letras e suas propriedades. Portanto, nesta tarefa proposta, a professora trabalha essas propriedades em um contexto onde articula a escrita, o nome o som da letra e a palavra o que propicia o reconhecimento da relação estrita entre leitura e escrita.

## Aula 7

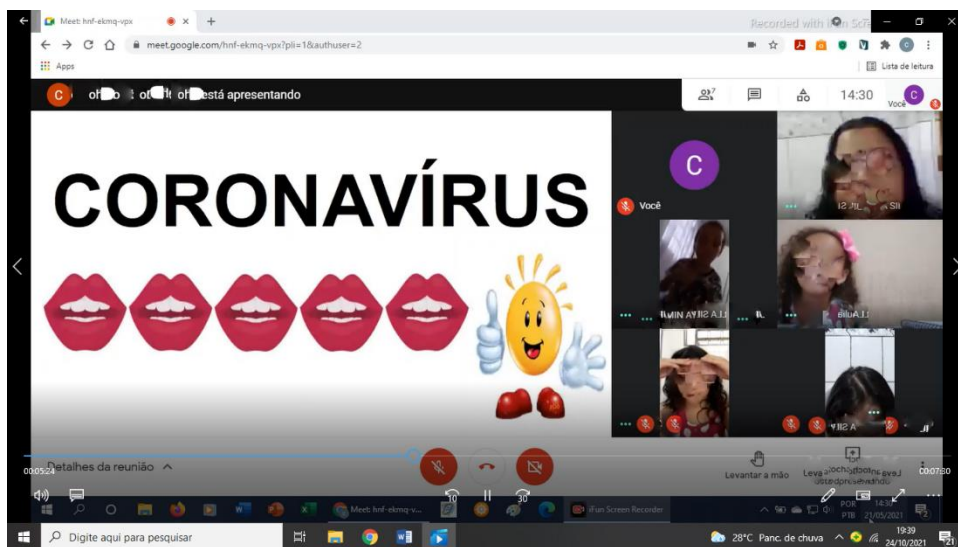


Figura 30. Aula videogravada 7 - Leitura de palavras. Fonte: Elaboração própria.

### Contextualização da cena

Essa cena conta com 4 alunos sendo que duas parecem estar acompanhadas por pessoas que estão auxiliando mais diretamente as alunas AJ e E. O aluno A brinca quase o período inteiro, porém participa da tarefa, mostra-se pulando na cama, mas a cada pergunta, se aproxima da tela, lê algumas palavras e realiza as contagens das sílabas orais das palavras. A aluna Y observa. Esta apresenta o mesmo perfil de participação em todas as aulas de observadora.

*Transcrição - Leitura de palavras - 6 minutos e 43 segundos*

Turnos	Interações
176.	Professora: “Vocês vão me dizer quantas vezes abre a boca”. A professora faz um monitoramento de um aluno A que está brincando em cima de uma cama.
177.	Ao apresentar a palavra a aluna AJ faz uma leitura alfabética consolidada inicial. A professora pergunta: “Abre a boca quantas vezes?” O aluno A em um movimento de Co-ação repete a palavra.
178.	A aluna AJ fala e ao mesmo tempo conta com os dedos e responde: “Três”.
179.	Aluna E repete o número. A professora faz uma afirmação positiva acompanhada da introdução na tela de desenhos de bocas (cada uma para uma sílaba oral) com emoji sinalizando legal. A aluna Y está com o microfone desligado.
180.	Na próxima palavra ocorre o mesmo. A aluna AJ faz leitura consolidada inicial e A se aproxima da câmera e repete. Enquanto a aluna E conta nos dedos para responder a professora. Y observa.
181.	A professora pergunta e E responde. AJ conta falando e articulando os dedos, no entanto emenda as duas últimas sílabas. Ela olha para o lado e alguém parece acompanhar, então ela acerta um dedo para cada sílaba oral. A volta a brincar na cama, atirando objetos para cima.
182.	A professora faz uma afirmação positiva acompanhada do desenho das bocas e do emoji que se movimenta fazendo sinal de legal. A professora chama A pelo nome e pergunta que palavra é a da tela.
183.	A aluna AJ fala: “I, I, I epidemia” e olha para o lado.
184.	A professora lê a palavra Itália enfatizando o I inicial e pergunta: “Abre a boca quantas vezes?”.
185.	A aluna E conta com os dedos enquanto fala a palavras e responde: “três”.
186.	A aluna AJ conta: “I... TÁLIA”. Ela escuta a colega E e fala três. A aluna Y observa e A brinca.
187.	A professora fala que AJ está fazendo a contagem direito colocando-a como referência da execução da tarefa.
188.	Na sequência aparece o desenho das bocas e o emoji na tela.
189.	Na próxima palavra AJ grita: “dinossauro”. Em seguida todos contam junto com a professora, utilizando as mãos exceto Y e respondem: “quatro”.
190.	Para adoecer AJ lê: “A... MI... ADOECER”.

191. A professora segue na sequência de apresentar a palavras, os alunos leem, contam, ela comemora, faz uma fala positiva e mostra o desenho das bocas e emojis. Os alunos se engajam mais. O aluno A faz leitura alfabética consolidada inicial.
192. Na palavra Brasil, a aluna AJ conta: “BRA...SI...IL, três”. O aluno repete três, a aluna E afirma que são duas. A professora sorri, pronuncia vagarosamente a palavra pausando as sílabas e confirma duas.
193. A professora segue apresentando as palavras e as leituras ficam entre os alunos AJ e A. Na contagem das sílabas orais AJ articula de muitas maneiras interessantes: “MO....RE....ER”, CO....RO....NA, E.... PI...DE...MIA, ZÁ...AS”. Ela pronuncia as palavras assim e o aluno A segue ela nas repostas. A aluna E não lê inicialmente, mas realiza uma manipulação das sílabas orais de maneira mais precisa.

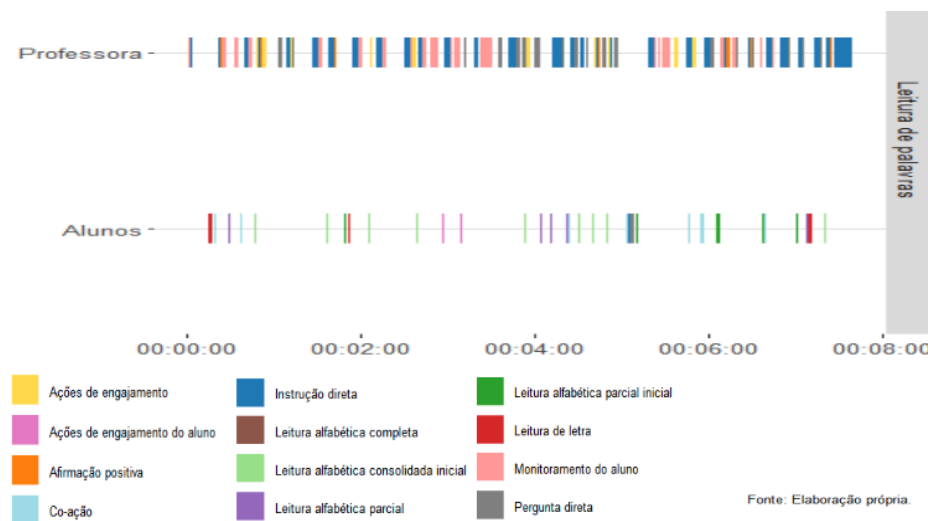


Figura 31. Aula 7 - Leitura de palavras no ELAN. Fonte: Elaboração própria.

### Análise da cena

É muito interessante como as interações entre atividades, processos, ações de engajamento contribuem para o fortalecimento de estratégias. Nesta cena a professora tem uma aluna que observa, não fala e nem gesticula muito (179), (185). Um aluno que brinca, mas é envolvido pela vibração da colega que muito satisfeita faz a leitura alfabética consolidada inicial das palavras (188) e grita a palavra, sorri, conta. A outra colega começa a contar, falar e manusear os dedos (188). O aluno para a brincadeira, repete e conta as sílabas da palavra. Nota-se nesse movimento que para além de recursos os conhecimentos e objetivos propostos acontecem embora ocorram distrações, pouco engajamento de alguns, o movimento de outros pares é capaz de mover a energia que impulsiona “navegar” no conhecimento. É o que denominamos de co-ação (176), (177), (179), (192). Na Figura 32 podemos conferir este movimento. Outro elemento importante nesta tarefa foi o trabalho relacionado à

consciência fonológica explícita nas instruções diretas, perguntas para que os alunos analisassem as sílabas das palavras oralmente (183), (184), (176), (177), (178), (185), (187), (188), (191), (192). Esse conhecimento é essencial para que o aluno possa construir outras palavras e usar estratégias para leitura mais fortes como analogia, predição. Estudos apontam que o treinamento da consciência fonológica, principalmente quando associado ao treinamento da correspondência grafema e fonema têm um efeito positivo sobre a aprendizagem da leitura e da escrita (Cardoso-Martins, 2013b)

### ***Contextualização da cena***

A cena apresenta um grupo de 4 alunos onde um brinca o período inteiro da atividade, participando pouco. Uma aluna sai da aula ou cai e outra aluna entra mais no final da atividade. Essas entradas e saídas marcaram o ensino remoto on-line devido a questões de conexão e outras como acompanhamento da criança por um adulto. No caso de nossa turma, nem todas as crianças participaram das aulas on-line acompanhadas por um adulto.

*Transcrição - Leitura de palavras e consciência fonêmica- 7 minutos e 39 segundos*

<b>Turnos</b>	<b>Interações</b>
194.	Professora: “Olha lá, olha lá quem souber me fala hein?” A professora começa a apresentar nomes por partes. Cada sílaba está escondida por um envelope que vai sendo retirado aos poucos.
195.	A aluna AJ faz a leitura da letra que aparece. Em seguida a aluna E fala o nome. A aluna EG lê a letra.
196.	A professora mostra as duas primeiras sílabas do nome e já é possível identificar de quem é. A aluna EG fala o nome.
197.	A professora confirma lendo o nome e fazendo uma afirmação positiva. E diz: “Tem outro nome escondido oh!”
198.	Ao mostrar “Al.” a aluna EG responde: Ana Júlia. As outras alunas observam. A aluna AJ olha para o lado e alguém fala: “por que não disse?”. Ela sorri e segue acompanhando a apresentação.
199.	A professora continua mostrando ALI. O aluno A em movimento de Co-ação repete a resposta de EG. A professora faz a leitura do nome e segue para outro desafiando aos alunos a descobrir o outro nome que está escondido.
200.	Ao ver as duas primeiras letras do seu nome, a aluna AJ responde.
201.	A professora faz uma afirmação positiva e propões outro nome escondido. Nenhum dos alunos identifica, nem o dono do nome. A professora pergunta: “Ninguém sabe? Nem o dono do nome?”. Ela termina de apresentar o nome e lê. As crianças não respondem.
202.	No nome seguinte a aluna AJ identifica apenas a letra inicial.
203.	Nos nomes seguintes com as iniciais algumas alunas identificavam como EG ao ler as letras Ch. Em outros momentos falavam outros nomes sem relação com letra ou som.
204.	O aluno A estava em pé no quarto brincando. Em determinado ponto da aula a professora fez o monitoramento: “A, você está concentrado? Parece que você está brincando de outra coisa aí”.
205.	Ele perguntou: “O que tia?”. Ela pediu que ele se ligasse, pois estavam lendo os nomes. Ele respondeu: “eu sei”.
206.	A professora continuou perguntando, mas as alunas não respondiam. Ela leu cada nome. Parou outras vezes para fazer monitoramento do aluno. Quando os alunos liam, comemorava fazendo ações de engajamento. A cada vez que liam o nome a professora comemorava, o sorriso de satisfação aparecia no rosto das crianças.
207.	Aos 5 minutos e 25 segundos a aluna EG saiu. A professora expressou sua preocupação quanto a ela voltar.
208.	Em muitos momentos podem-se observar uma tentativa de decodificação. A aluna AJ falou: “PPP...” e chegou no nome apresentado. Aos 6 minutos e 17 segundos a aluna Y entrou na aula. A professora sinaliza sua entrada.
209.	A apresentação de nomes seguiu. Em alguns nomes a aluna AJ tentou associar a letra do meio a outro nome, pois viu a associação sonora entre as sílabas.
210.	Para /RI/ a aluna associou com Henry.
211.	A professora finalizou a tarefa salientando a importância da memória das palavras.

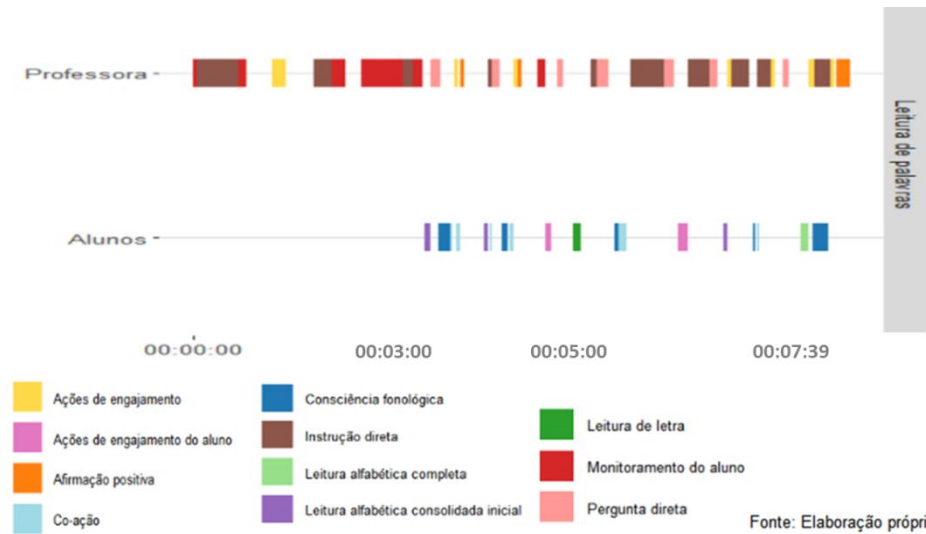


Figura 32. Aula 7 - Leitura de palavras e consciência fonêmica no ELAN. Fonte: Elaboração própria.

### **Análise da cena**

Inicialmente parece que a tarefa não cumpre seu objetivo em trabalhar a consciência fonêmica nas crianças e é possível identificar que a professora faz muitas instruções diretas (193), (195), (197) e monitoramento de aluno (203), (204). Ao segmentar os nomes, as crianças utilizaram muitas estratégias diversificadas que resultaram no uso da decodificação para chegar ao nome da turma (194), (195), (199), (207), (208) e (209) outras não tão bem sucedidas, mas que mostraram as tentativas que muitos alunos fazem nesse caminho de ampliar as relações fonêmicas (197), (202). Associaram sílabas iniciais com intermediárias entre nomes (209). Eles repetiam em voz alta a letra como em um processo que procurava onde encontrar aquele som (207). Na trajetória para essa aprendizagem da leitura de palavras as estratégias foram diversificadas, interações e movimentos de Co-ação entre alunos e entre alunos e professora constituem o caminho para se tornar um leitor eficaz. Nessa cena fica evidente que embora a professora não tenha alcançado uma leitura dos nomes com todos do grupo, ela conseguiu movimentar o pensamento de grande parte dos alunos.

O gráfico (Figura 33) apresenta muitas instruções diretas em conjunto com perguntas diretas por parte da professora que parecia provocar muitas relações fonêmicas. A cena comporta muitos indícios de consciência fonêmica nas crianças, nas falas em que oralmente parecem repetir o som para identificar nomes, nas relações que conseguem estabelecer por meio de sílabas orais intermediárias o que trouxe muitos indícios de consciência fonêmica por parte dos alunos. É possível verificar leitura alfabética completa quando as crianças ao identificarem a sílaba oral, associam ao nome e conseguem realizar a leitura fazendo decodificação.

## Aula 8

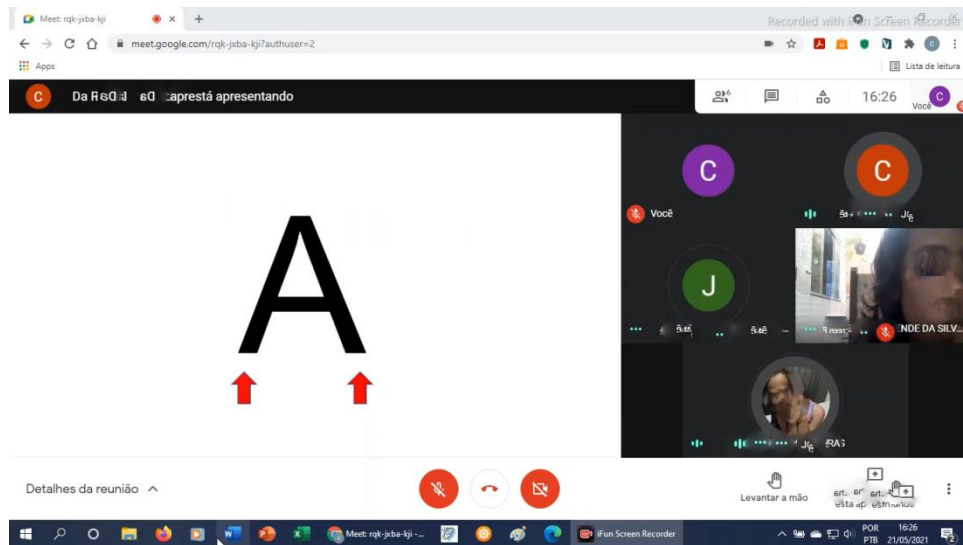


Figura 33. Aula videogravada 8 - Conhecimento de letras. Fonte: Elaboração própria.

### *Contextualização da cena*

Nesta cena três alunos participam, no entanto por problemas de conexão fraca por parte da professora, não é possível ver a câmera das crianças no momento do jogo do lince. O engajamento e a leitura dos alunos são identificados na fala da professora, respostas das crianças e risos de todos, inclusive dos adultos que estão com algumas crianças.



**Transcrição - Leitura de palavras - 5 minutos e vinte e sete segundos**

212. A professora inicia atividade fazendo uma instrução direta: “Eu vou falar a palavra, aí você vai bater o dedinho, olho de lince. O lince gente, ele é da família da onça, do gato do mato. Ele é um felino que tem o olho rápido para fazer caçada na floresta. Então quem tem o olho de lince, tem o olho muito rápido para achar tudo e aí você tentar achar e quando achar, você vai me mostrar aqui na tela do seu celular, do seu computador, do seu tablete. Então na hora que você achar na mesa, você me mostra bem aqui para eu ver, está bom?”.
213. As crianças respondem e a professora faz o monitoramento do aluno C para se certificar de que ele está ouvindo bem e do aluno J para ver se está com os cartões de palavras espalhados na mesa.
214. Professora: “Atenção, atenção a palavra que você vai procurar é.... zás”. Repete várias vezes e fala cantarolando em tom de brincadeira: “Quero ver quem acha...!”.
215. Os alunos encontram o cartão com a palavra e mostram na lente da câmera.
216. Uma aluna mostra dinossauro para a palavra Dinomir demonstrando que fez uma leitura alfabética parcial da palavra.
217. Ao ver a palavra a professora apresenta na tela Dinomir.
218. A professora segue falando palavras para que as crianças procurem no material. Ao perceber que a aluna S está com dificuldades ela passa, depois de um tempo, a mostrar a palavra na tela.
219. Quando todos os três alunos acham a palavra, a professora não mostra na tela.
220. A professora fala a palavra várias vezes, modulando a voz, para que as crianças possam fazer as conexões.
221. A cada palavra encontrada e apresentada na rodada a professora faz ações de engajamento, vibrando, falando palavras positivas e por fim orienta a guardarem a ficha.
222. Em algumas palavras a professora fez uso da analogia com o “olho de lince” e enfatiza o som das iniciais em algumas palavras.
223. Ao final das 16 palavras ela diz: “Esse jogo você fazer com a mamãe aí e vê se você acerta!”.

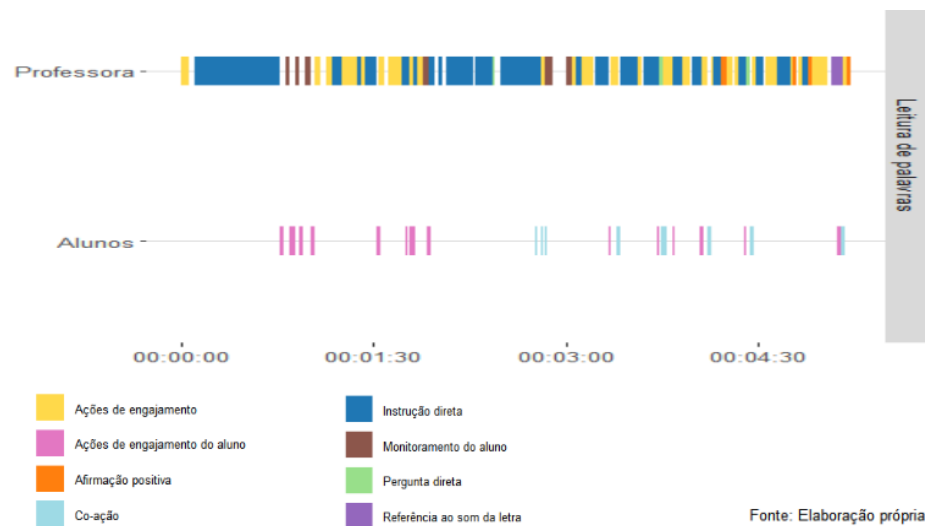


Figura 34. Aula 8 - Leitura de palavras no ELAN. Fonte: Elaboração própria.

**Análise da cena**

Nesta cena os alunos precisam articular mais elementos além da leitura. É o jogo do lince. Neste, os alunos precisam ler rápido, pegar o cartão com a palavra que têm a sua frente e posicionar na

frente da câmera do aparelho que utilizam para participar da aula. A professora orienta quanto ao jogo e ao uso da câmera para esta atividade (211). Ao longo do processo é importante que o professor atento às estratégias de seus alunos, assim como a interação entre pares, saiba que tipo de instrução deve oferecer (218). No caso do jogo, a professora ofereceu o suporte da palavra escrita na tela nas vezes que a criança não encontrou ou fez uma leitura alfabética parcial (215). As ações de engajamento por parte da professora como sorrisos, gritos de vibração, modulação da voz, são elementos marcantes nesta cena que parecem garantir o engajamento e as aprendizagens das crianças (213), (219), (220), (221). A figura 35 mostra uma alta frequência no uso da instrução direta (211), (213), (216), (217), (219), (220), (221) (222). Nestas, em conjunto com ações de engajamento a professora fez muitos questionamentos em tom de desafios, brincou com a analogia do lince e de maneira musical enfatizou sons de letras nas palavras. Isso levou as ações de engajamento dos alunos (212), (214) e movimentos de co-ação que garantiram o trabalho de consciência fonêmica tão importante nesse processo para os alunos.” A habilidade para classificar palavras quanto ao som inicial prevê o sucesso na aprendizagem inicial da leitura” (Cardoso-Martins, 2013b)

### ***Contextualização da cena***

Nesta cena a alegria dos participantes é contagiante. As crianças estão bem atentas a atividade. Em poucos momentos foi necessário o monitoramento de aluno por parte da professora pois a câmera de S fica fechada. A possibilidade é de que o sinal de internet esteja fraco. Mesmo com tais desafios o ritmo contagiante da aula segue sem problemas e possibilita grandes aprendizagens.

**Transcrição - Conhecimento de letras- 5 minutos e 30 segundos**

Turnos	Interações
224.	Professora: “Olha as letras e você vai me dizer quantas pontas tem, quantas pontas tem (repete). Ponta é aonde acaba a linha. Ela fica na ponta. Quantas pontas será que vai ter essas letras aqui. Atenção, atenção!”.
225.	A professora apresenta a letra A na tela e pergunta quantas pontas tem.
226.	Aluno A: “A”, aluno J: “Três”, aluno C: “Um, dois e três” Fala olhando para trás.
227.	Aluno J pensa e fala: “Dois, dois...” E continua repetindo até a professora falar: “Ponta é aonde a linha acaba. Olha lá a marcação”. Ao mesmo tempo a professora exhibe duas setas indicando as pontas na letra. E reforça contando: “Uma, duas pontas, duas pontas”.
228.	Professora: “E a letra B tem quantas pontas?” Apresenta a letra B.
229.	O aluno J fala que não tem nenhuma. O aluno C olha para o lado. A aluna S permanece em silêncio.
230.	A professora sorri e diz: “Não tem nenhuma mão, não tem lugar que acaba”.
231.	A professora continua pergunta, mostra a letra, os alunos respondem, ela confirma, acrescenta as setas nas pontas da letra e faz ações de engajamento modulando a voz, sorrindo, responde cantando.
232.	À medida que as crianças entendem o conceito, analisam com mais segurança e rapidez a escrita da letra. Em alguns momentos a professora precisa realizar o monitoramento com S que não responde.
233.	A professora segue por todo o alfabeto. As letras M e Q causam mais dúvida.
234.	Depois de algumas letras o aluno J passa a dar a resposta repetindo por diversas vezes o número de pontas da letra apresentada.

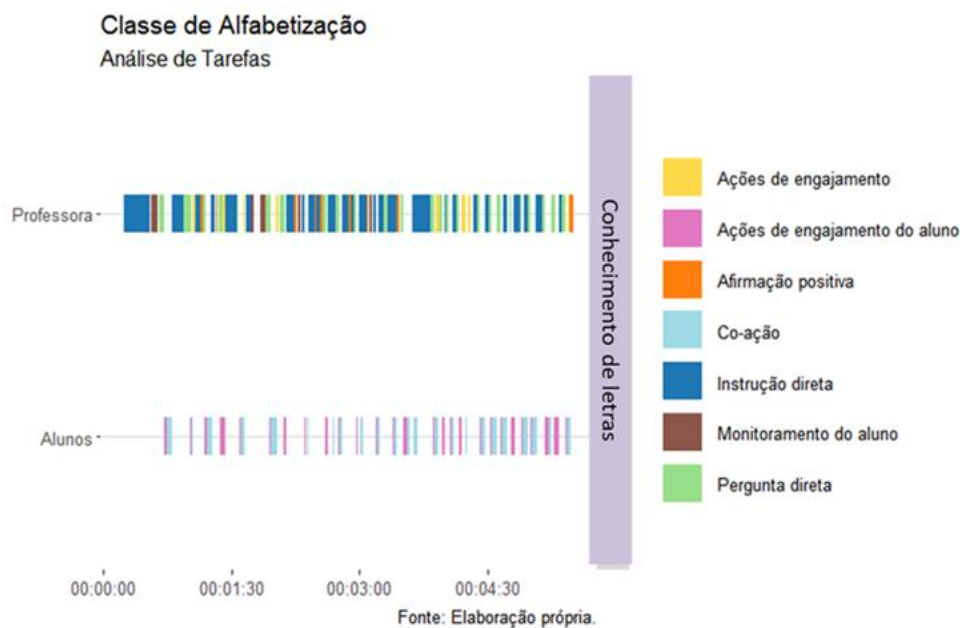
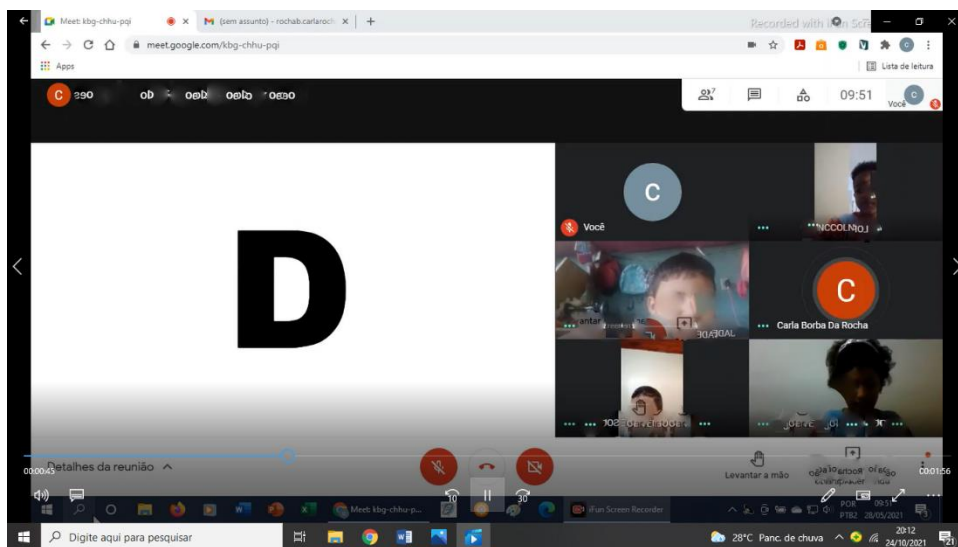


Figura 35. Aula 8 - Conhecimento de letras no ELAN. Fonte: Elaboração própria.

### *Análise da cena*

Nesta parte da aula observa-se um crescente no engajamento e conhecimento das crianças ao analisarem as letras (225), (226), (228), (231), (233). Ao mesmo tempo que aprendem o nome da letra, analisam um aspecto topológico que é o número de pontas que tem. No caso, a letra está apresentada com uma fonte maiúscula. Um dos alunos se destaca ao compreender o conceito, segue com muita segurança e faz as análises, responde prontamente a professora. Os outros dois alunos ainda apresentam dúvidas em algumas letras, mas a participação dos alunos é um destaque. O movimento das crianças é evidente na entonação que fazem a cada resposta, na repetição, gritos, sorrisos e percebe-se em alguns momentos o envolvimento de terceiros. A professora segue alternando instrução direta (223), (224), (226), (227), (229), (230), (232), afirmações positivas e muitas ações de engajamento (229), (230) como pode-se visualizar melhor na figura 36. Essa atividade de topologia das letras vai ao encontro de um conhecimento que pode ser identificado na "área do cérebro em que está concentrada a habilidade de identificação de palavras escritas" *Visual Word Form Area* (VWFA). O processamento que ela realiza inicia-se com a extração das características físicas das letras" (Morais, 2013, p39).

### **Aula 9**



*Figura 36. Aula videogravada 9 - Leitura de palavras. Fonte: Elaboração própria.*

### *Contextualização da cena*

Nesta aula participam 4 crianças. Os alunos Le J têm uma parede branca ao fundo. O aluno JF tem seu rosto escondido pela pouca iluminação do local. O aluno E parece estar em um quarto de costura pois têm ao fundo uma máquina de costura e utensílios de costura. A professora tem sua câmera fechada enquanto apresenta uma roleta com palavras. Como utiliza um *app* gratuito, ao longo da apresentação nota-se que ela fecha os anúncios que aparecem quando gira a roleta.

**Transcrição - Leitura de palavras e consciência fonêmica- 5 minutos e 35 segundos**

Turnos	Interações
234.	Professora: “A gente vai fazer o jogo do sim ou não. Escuta a pergunta”. A professora pede atenção e gira a roleta na tela. Logo que para apresenta a palavra China e a professora pergunta qual é a palavra.
235.	A aluna J faz a leitura alfabética consolidada inicial. O aluno JF em um movimento de Coação repete a resposta de J.
236.	Na sequência a professora pergunta: “A palavra China tem a letra I? Sim ou não?”
237.	O aluno JF responde não seguido por J que responde sim. A professora repete a pergunta e JF e J respondem sim. Os alunos E e L estão com o microfone desligado.
238.	A professora segue rodando a roleta, cumprimenta E que liga o microfone e desta vez três alunos fazem a leitura da palavra e a professora pergunta: “A palavra Brasil começa com B? Sim ou não? Todos respondem que sim.
239.	A professora roda a roleta e pergunta: “A palavra Itália tem a letra T? Sim ou não?” Com exceção de JF todos respondem que sim. A professora confirma e mostra a letra na palavra na tela.
240.	A roleta gira novamente e a professora pergunta: “Que palavra é essa?”.
241.	A aluna J faz uma leitura alfabética consolidada inicial. Os colegas repetem a resposta.
242.	A professora pergunta se a palavra pulmão tem o U e todos respondem que sim.
243.	A sequência segue na atividade, desta vez JF é que faz a leitura consolidada inicial da palavra seguido pelos outros alunos. Ao serem questionados se a palavra coronavírus tem a letra O, todos respondem que sim.
244.	Depois L faz a leitura alfabética consolidada inicial e todos respondem que a palavra zás começa com z.
245.	O aluno M não realiza muitas leituras de palavras. É mais participativo na análise das letras.
246.	Na palavra epidemia a pausa é maior. A professora pergunta se ninguém sabe qual é a palavra e JF faz leitura alfabética completa, seguido por L, J e E. Todos respondem que a palavra epidemia tem a letra I.
247.	A professora segue a atividade completando a apresentação de 16 palavras onde analisou letras intermediárias e iniciais. Na última palavra perguntou o número de letras. O aluno L conta em voz alta e responde.



Figura 37. Aula 9 - Leitura de palavras e consciência fonêmica no ELAN. Fonte: Elaboração própria.

### *Análise da cena*

Na contextualização da cena pontuamos sobre o aparecimento de anúncios durante a execução da tarefa porque o app utilizado é gratuito. Esse é um dos exemplos dos desafios tecnológicos enfrentados por alunos, professores. No caso do Distrito Federal com a determinação do fechamento das escolas o trabalho foi adaptado para plataformas digitais. Pais e professores passaram a usar a internet particular pois não houve apoio quanto a aparelhos ou acesso à rede. No entanto, mesmo com esses desafios é possível ver um trabalho que possibilitou o acesso às aprendizagens de modo lúdico com muitas interações como é possível visualizar no gráfico.

Na figura 39 podemos ver um alto número de ações de engajamento da professora, acompanhado de perguntas relacionadas à letra inicial (236), (238), (239), (242), (243), (244), (245), (246), (247), que em determinadas palavras a professora faz da letra no interior da palavra. Ao trazer junto a perguntas diretas relacionadas à leitura de palavras, questões sobre letra e som, a professora mais uma vez provoca os alunos a pensar nas relações grafema e fonema, uma vez que têm na tarefa a palavra escrita e falada possibilitando as conexões necessárias para a memorização das palavras. Também é muito grande o número de ações de engajamento dos alunos que em resposta as questões da professora respondem ativamente ao longo de toda a atividade (237), (238), (242), (243), (244), (245), (246), (247). A instrução fonética equipa as crianças para soar de forma independente, apoia a compreensão, permitindo vincular uma palavra impressa desconhecida a uma palavra familiar contribuindo para o desenvolvimento de palavras automatizadas e aumentando a motivação para leitura (Castles et al., 2018)

### *Contextualização da cena*

Na cena o aluno E participa gesticulando suas respostas com a cabeça. O aluno JF responde a maioria das vezes por primeiro, mostra bastante segurança assim como a aluna J. O aluno L parece seguir mais as respostas dos colegas.

### *Transcrição - Conhecimento de letras - 2 minutos e 41 segundos*

<b>Turnos</b>	<b>Interações</b>
248.	Professora: “você não me falar a letra e se ela tem parte aberta e parte fechada. Se tiver parte fechada você fala sim. O A tem parte fechada sim ou não?”. O aluno E lê o nome da letra. JF responde que sim seguido dos colegas em um movimento de Co-ação. O mesmo ocorre para a letra B.
249.	Quando a letra é a C, a aluna J responde sim. A professora pergunta: “Tem parte fechada? Não, não, não tudo aberto”.
250.	E assim a professora segue perguntando aos alunos sobre todas as letras. Os alunos identificam bem essa questão. Todos respondem a todas as perguntas.
251.	A professora termina: “Excelente, muito bom, muito bom, arrasou!”

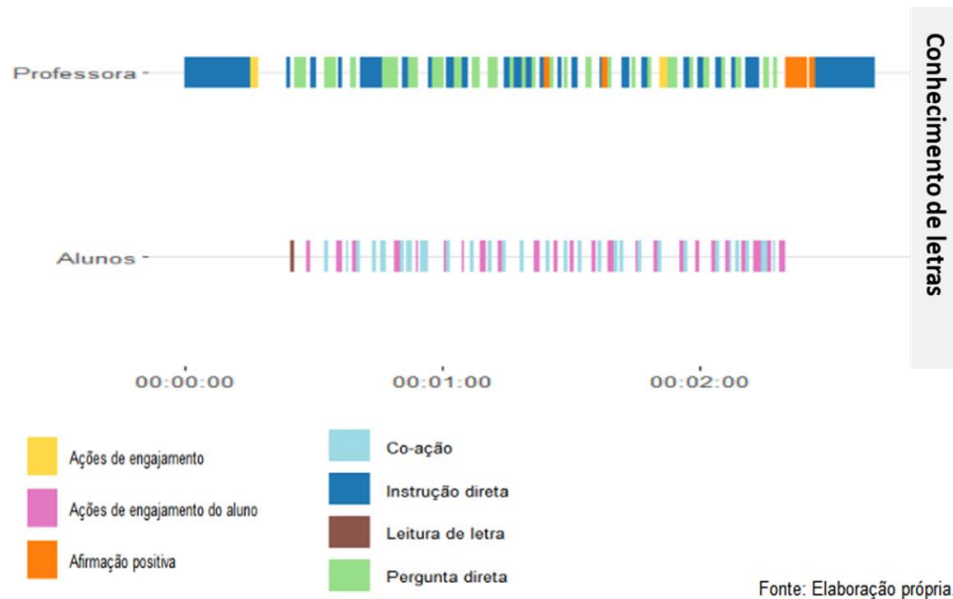


Figura 38. Aula 9 - Conhecimento de letras no ELAN. Fonte: Elaboração própria.

### **Análise da cena**

Nesta tarefa os alunos permanecem atentos a aula. Um aluno sai, por problemas de conexão, mas volta rapidamente à aula. Todos estão de câmera aberta e respondem quase em conjunto (248), (249), (250), no entanto, só consideramos a primeira resposta para análise, nesta tarefa é sobre a topologia das letras. As demais respostas que seguem após a primeira estão descritas com a subcategoria co-ação pois o aluno pode estar construindo suas conexões a partir das interações (248). Nesse momento específico não há como inferir se o aluno tem o conceito aberto ou fechado, elaborado ao analisar a letra, portanto, observa-se muitas vezes a subcategoria co-ação. Outra subcategoria que a figura 39 apresenta, é a instrução direta (248), (249). Nestas a professora mais uma vez propõe uma análise dos elementos físicos das letras. Com essas identificações e ativação de outros elementos é possível no contexto da leitura reconhecer a pronúncia e o significado das palavras. É possível inferir que o jogo, as perguntas e ações de engajamento da professora constituem elementos de motivação, atenção nos alunos que se mantêm participativos ao longo de toda a aula como é possível ver na figura 39 e garantem a leitura de letras por parte dos alunos.

## Aula 10

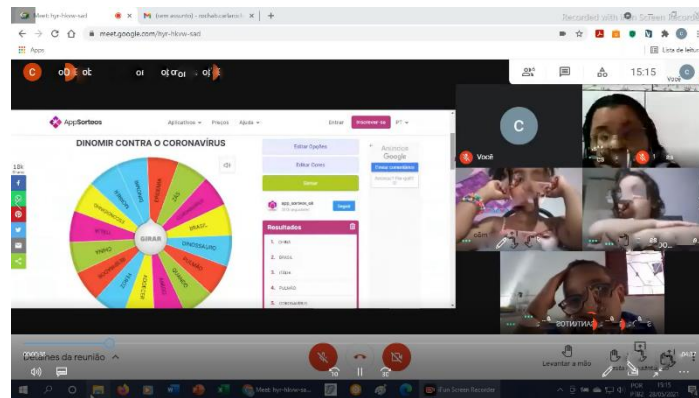


Figura 39. Aula videogravada 10- Leitura de palavras. Fonte: Elaboração própria.

### *Contextualização da cena*

Na aula 10 temos três alunos e ambientes bem diferentes em cada casa. Para os alunos V e M o local onde estavam parecia estar silencioso e acompanhados por adultos. Para a aluna ME tinha uma distração, uma outra criança que parecia estar interferindo muito no ambiente pois em muitos momentos, a aluna está sentada em frente à sua câmera, mas olhando para outro lado com um semblante de quem está desaprovando a atitude de uma outra pessoa. Isso ocorre fora do espaço aula. Esta é uma das complexidades enfrentadas no ensino remoto, além do local, possíveis distratores ocorreram durante as aulas como telefonemas, pessoas, sons de televisão, de tarefas domésticas.



**Transcrição - Conhecimento de letras - 5 minutos e 15 segundos.**

Turnos	Interações
252.	A professora começa a apresentar a roleta com palavras, faz o monitoramento dos alunos perguntando se enxergam a roleta e começa.
253.	A roleta para e aparece uma palavra. O aluno M faz uma leitura alfabética consolidada inicial: “Brasil começa com B”.
254.	A professora diz: “Brasil, agora vou perguntar...tem a letra R?”.
255.	O aluno M fala não, mas imediatamente corrige e fala sim. Os alunos V e ME respondem na sequência. Uma terceira pessoa faz uma orientação para M.
256.	A professora segue com a roleta. Os alunos V e M respondem juntos fazendo uma leitura alfabética consolidada inicial.
257.	A professora pergunta: “Coronavírus tem a letra O? Sim ou não?”
258.	O aluno M responde: “Tem professora”. Os alunos V e ME respondem sim na sequência.
259.	Professora: “Olha a palavra, olha a palavra atenção!”. A roleta para.
260.	Aluno M: “Amigo”. Faz uma leitura alfabética consolidada inicial.
261.	Professora: “A palavra: amigo tem a letra I?”.
262.	Aluna ME: “Tem”. Professora: “Sim ou não?”. Os alunos M e V respondem que sim.
263.	A professora segue nessa sequência: faz ações de engajamento, roda a roleta, pergunta qual é a palavra e em seguida se tem determinada letra. Nessa atividade focou mais em letras no meio das palavras. O aluno M leu todas, primeiro com leitura alfabética consolidada inicial. Os alunos V e ME respondiam sempre na sequência. As vezes M era primeiro outras, era ME e outras V.
264.	Em muitos momentos o aluno V aproximava-se da tela para ler a palavra ou ver sobre a letra.
265.	A professora articulava bem a palavra para perguntar sobre a letra. Em alguns momentos prolongava o som da letra em outros modulava a voz na pergunta como em: “A palavra pulmão começa com U?”.
266.	Em alguns momentos apareceu outra criança na câmera de ME, ela olhava para a criança e fazia uma expressão de desaprovação. Nestes momentos não estava atenta a leitura.
267.	A professora finaliza a tarefa com afirmação positiva.

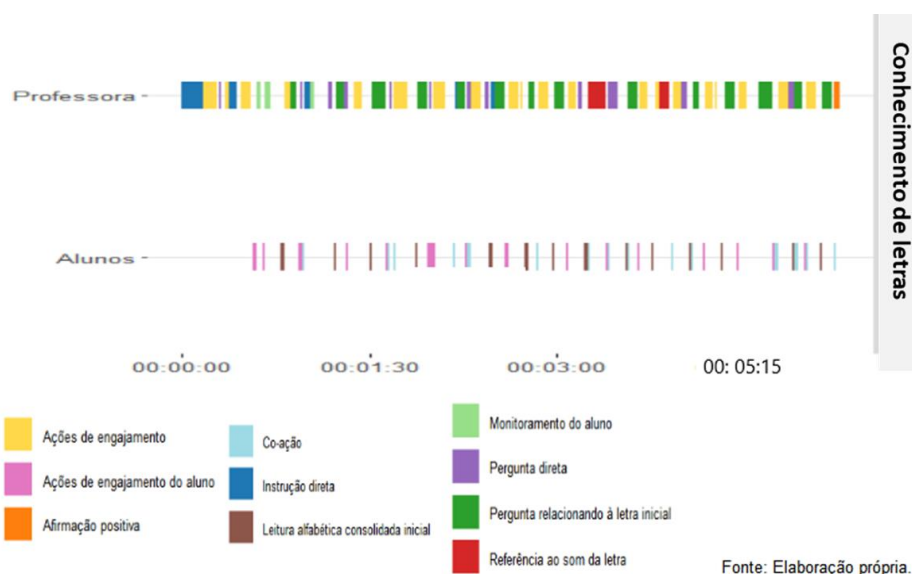


Figura 40. Aula 10 - Conhecimento de letras no ELAN. Fonte: Elaboração própria.

### *Análise da cena*

Nesta tarefa as ações de engajamento, perguntas diretas e relacionadas ao som da letra ocorreram em grande proporção por parte da professora (254), (257), (261), (263), (265). Os alunos liam as palavras com facilidade o que possibilitou identificar uma leitura alfabética consolidada inicial (253), (256), (260) e (263) e para analisar sobre as letras nas palavras contavam com o apoio da palavra escrita, no caso, apresentada na tela pela professora. Essas leituras e análise ocorrem em um ambiente de jogo o que provocou em conjunto com as ações da professora muito engajamento por parte dos alunos. A aluna ME tinha alguns elementos que geram distração, mas manteve sua participação na aula (266). Na figura 41 o destaque está nas ações de engajamento da professora onde ocorreram modulações na voz, sorrisos, suspenses, articulações que enfatizaram o som. Esse tom dado pela professora parece ser pensado para levar os alunos ao conhecimento das relações sonoras, assim como as conexões entre fonemas, palavras e significadas de modo a garantir, o mapeamento ortográfico das palavras para uma leitura dessas por reconhecimento automatizado.

### *Contextualização da cena*

Nesta parte da aula as pessoas que estavam acompanhando as crianças estão mais presentes. A brincadeira proposta pela professora exige mais elementos além da leitura e do equipamento para acompanhar a aula: os alunos utilizam cartões com palavras e precisam mover os braços, posicionar o cartão em frente a câmera do aparelho. É em clima bastante envolvente, cheio de interações e análises que o ensino e as aprendizagens ocorrem.

### *Transcrição - Leitura de palavras - 7 minutos e 3 segundos*

<b>Turnos</b>	<b>Interações</b>
234.	A professora inicia a atividade explicando que irão jogar o levanta palavra. Pede que as crianças peguem as palavras recortadas. Pedem que achem as palavras Dinomir e coronavírus. Junto a essa solicitação a professora usa muitos gestos. Pede que segurem cada palavra com uma mão. Nesse momento, outras pessoas ajudam as crianças.
235.	O aluno V é o primeiro a encontrar e posicionar as palavras nas mãos. Depois os outros dois alunos encontram e posicionam-se.
236.	A professora explica: “O jogo do levanta palavra é o seguinte: Quando eu falar Dinomir você mostra”. Ela faz o gesto com a mão, aproximando-a da câmera. Os adultos que estão com M e ME replicam a orientação.
237.	Professora: “Quando eu falar coronavírus aí você mostra”. Ela aproxima a outra mão, como quem segura um pequeno cartão, da tela.” Só que tem que ter concentração para não trocar as bolas aí”. Avisa sorridente. “Vamos treinar para ver se dá certo?”. Pede para mostrarem o cartão com a palavra Dinomir, fazendo o gesto com a mão. O aluno V faz. O aluno M é orientado por uma terceira pessoa quanto a posicionar o cartão na câmera. ME posiciona. V segura só um cartão. A professora pede que segure cada cartão em uma mão e fala as palavras de modo que aproximem o cartão solicitado da tela. A professora explica que é a mesma brincadeira do vivo- morto.
238.	Professora: “Quando fala vivo a gente fica em pé, quando fala morto a gente agacha. Quem tiver falando vai falar bem rápido, se você errar tá fora”. Sorri.
239.	Então ela começa falando e gesticulando. Os alunos mostram o cartão e abrem um sorriso junto com a professora.

240. O aluno V troca os cartões a professora alerta. O aluno M tem as mãos direcionadas por um adulto. A aluna ME para e olha o cartão antes de mostrar. A professora pergunta para ela onde está. Ela sorri. Segue a brincadeira.
241. Professora, alunos e terceiros riem e a professora faz a brincadeira por alguns minutos.
242. Professora: “Atenção, me respondam o seguinte: Qual é o maior o Dinomir que é um gigante ou o coronavírus que é invisível?”. Ela utiliza gestos acompanhando a pergunta.
243. O aluno M responde Dinomir. A pessoa que o acompanha fala que não, é a palavra.
244. A professora pede para não falar por que atrapalha a pergunta. Então repete a pergunta. O aluno M fica inseguro para responder.
245. A professora repete brincando e batendo palma: “Qual é o maior?”.
246. A aluna ME responde repetindo também: “Dinomir”. Ela confirma e explica. Em seguida pede para olhar as duas palavras e pergunta qual é a palavra maior, gesticulando.
247. O aluno M responde: “o coronavírus”. Depois V repete seguido de ME.
248. Professora pergunta por que é maior. O aluno M responde baixo olhando para quem está ao seu lado. O aluno V fala: “mais linhas”.
249. A professora diz: “Mais o que?”. Gesticula com as mãos. E afirma mais letras. E pergunta quantas vezes abre a boca para falar Dinomir.
250. O aluno M conta em voz alta ao mesmo tempo em que utiliza os dedos para corresponder e fala três.
251. A professora mostra os dedos e repete três. Pergunta quantas vezes abre a boca para falar coronavírus. Os alunos começam a contar e ela acompanha com a outra mão, levantando um dedo para cada sílaba oral.
252. Ao final da contagem M fala cinco. Mostrando as duas mãos com as quantidades, a professora pergunta: “Qual que demorou mais para falar? Foi o Dinomir (aproxima a mão com três dedos da tela) ou coronavírus? (Mostra a outra mão!). Uma terceira pessoa responde coronavírus.
253. Professora: “Ele demorou mais para falar, coronavírus!”
254. E encerra a atividade com uma afirmação positiva: “Muito bom, muito bom!”.

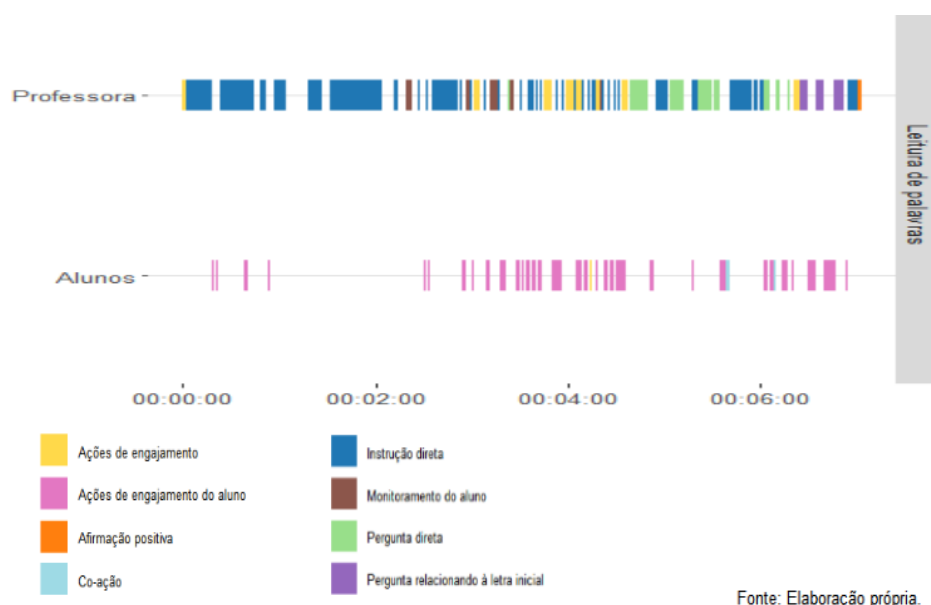


Figura 41. Aula 10 - Leitura de palavras no ELAN. Fonte: Elaboração própria.

### Análise da cena

Nesta cena aparecem mais que engajamento de alunos e professora, em um certo ponto parece que as pessoas que estão acompanhando as crianças são também alunos pois respondem, riem, brincam, as vezes pela criança, outras, com a criança (268), (270), (271), (277). Um outro elemento

importante para aprendizagem da leitura de palavras é a consciência fonológica que segundo Ehri (2019) refere-se à habilidade de entender a segmentação da fala a ponto de manipular do ponto de vista sintático, silábico e fonêmico. Nesta tarefa as crianças puderam ler as palavras e depois pensar na sua estrutura silábica, comparando, falando, contando as sílabas oralmente de uma maneira muito lúdica algo que se faz necessário para que o ensino se torne significativo. Um outro ponto foi a articulação da professora em relação as intervenções dos adultos. Ao manipular o objeto palavra, as crianças precisaram pensar também no espaço e agir sobre ele. Ao contrário de crianças pequenas, espera-se que em crianças maiores essas habilidades estejam mais desenvolvidas, em alguns momentos a professora deixou livre a orientação de outros e em outras situações precisou pedir que não interferissem, com instruções diretas e diferentes modulações da voz, em um clima de brincadeira, a professora contornou bem as situações que não ocorreriam em uma aula presencial. A figura 42 mostra as ações de engajamento dos alunos mais concentradas do meio para o final da tarefa (277), (280), (281), (282), (284), (285), (286). Inicialmente a professora fez muita instrução direta, explicando o jogo, utilizou analogia para que os alunos compreendessem a tarefa (268), (270), (271), (272), (274). Depois dessa instrução, os alunos começaram a brincar com os cartões e assim puderam compreender e fazer as análises propostas.

## Aula 11

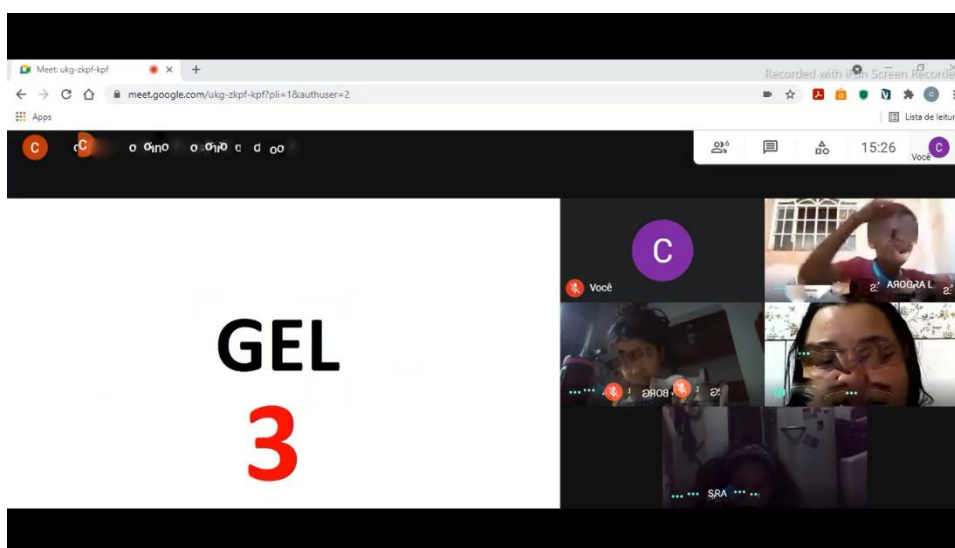


Figura 42. Aula 11 - Leitura de palavras. Fonte: Elaboração própria.

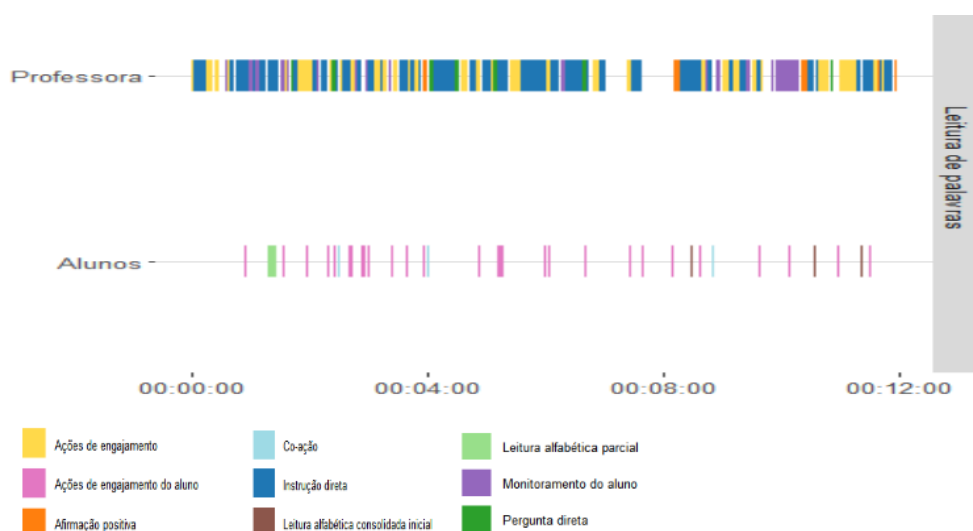
### Contextualização da cena

Nesta aula o grupo é de três alunos. Um parece estar ao ar livre, outra na cozinha e outra em um cômodo da casa não identificável. Inicialmente nota-se apenas J acompanhado por uma terceira pessoa, S e M parecem estar sozinhas. No contexto de aulas remotas muitas crianças tiveram acompanhadas por adultos durante as aulas, porém nem todos e nem durante todas as aulas, algumas crianças estavam com outras crianças ou adolescentes. Outras ficavam sozinhas nos cômodos em que

assistiram as aulas. A professora buscou estratégias que atenderam todas as situações, inclusive quanto a flexibilização de horários.

**Transcrição – Leitura de palavras- 9 minutos e 26 segundos**

Turnos	Interações
268.	Professora: “você não me falar a letra e se ela tem parte aberta e parte fechada. Se tiver parte fechada você fala sim. O A tem parte fechada sim ou não?”. O aluno M lê o nome da letra. JF responde que sim seguido dos colegas em um movimento de Co-ação. O mesmo ocorre para a letra B.
269.	Quando a letra é a C, a aluna J responde sim. A professora pergunta: “Tem parte fechada? Não, não, não tudo aberto”.
270.	E assim a professora segue perguntando aos alunos sobre todas as letras. Os alunos identificam bem essa questão. Todos respondem a todas as perguntas.
271.	A professora termina: “Excelente, muito bom, muito bom, arrasou!”



Fonte: Elaboração própria.

Figura 43, Aula 11 - Leitura de palavras no ELAN. Fonte: Elaboração própria.

**Análise da cena**

Nesta tarefa a professora propõe algumas análises topológicas das letras, com as letras apresentadas na tela (289). Em alguns contextos essas atividades não são relevantes tendo em vista os conhecimentos que as crianças chegam nas escolas. No caso desta turma, foi necessário um trabalho maior com o conhecimento de letras pois uma pequena porcentagem dos alunos sabia o nome, som e escrever as letras. Esses dados revelam um quadro antigo no Brasil agravado pela pandemia. Muitas crianças oriundas de populações de renda média baixa e baixa chegam nas turmas do 1º ano do Ensino Fundamental sem o conhecimento de letras. Nesta aula, os alunos ao final da atividade pareciam estar mais seguros e apropriados da escrita e nome das letras. Como a figura 44 apresenta eles responderam bem as instruções diretas (289), (290), assim como as perguntas (289), (290) com ações de

engajamento (289) e (290) e a professora conduziu todo o processo com o objetivo de ampliarem o conhecimento relativo à escrita e nome das letras.

### *Contextualização da cena*

Nesta cena quase que uma terceira pessoa se torna protagonista, mas a professora consegue lidar com a situação e manter a atividade até o fim das palavras que ela tinha planejado.

### *Transcrição - Conhecimento de letras- 12 minutos e 5 segundos*

<b>Turnos</b>	<b>Interações</b>
272.	Professora: “A gente vai jogar o lince. Olho de lince! Espalha as palavras na mesa. Vamos ver quem acha primeiro...”. Ela dita saúde pausadamente, sílaba por sílaba e fala a pista com S. Orienta quem achar a mostrar na tela.
273.	O aluno J encontra e mostra na tela. A professora comemora e apresenta a palavra na tela para as alunas S e M.
274.	A aluna S mostra a palavra sabão, a professora corrige, dita a palavra novamente e pede que ela olhe na tela.
275.	A professora faz um monitoramento da aluna M. Esta mostra a palavra. A professora comemora. Em seguida, pergunta novamente para S se encontrou e questiona o grupo: “Quantas letras tem a palavra saúde?”.
276.	O grupo não responde, a professora conta em voz alta, apresenta o número na tela e realiza uma ação de engajamento.
277.	Na sequência a professora segue propondo palavras junto com pistas, iniciais como: “Gel, ela é pequenininha”.
278.	O aluno J imediatamente mostra a palavra na tela.
279.	A professora pergunta pela palavra para a aluna M e mostra na tela. A aluna S também encontra e mostra.
280.	A professora pergunta: “Quantas letras tem a palavra gel?”. A aluna S responde imediatamente. A professora mostra na tela e confirma que S acertou.
281.	Para as próximas palavras ocorrem a sequência semelhante: a professora dita destacando a letra inicial, o aluno J encontra e mostra, a professora faz o monitoramento com M e S, mostra a palavra, pergunta pelo número de letras, mostra o número na tela, comemora.
282.	O aluno J passa a encontrar a palavra e falar o número de letras, a professora faz um sinal de legal com a mão e aguarda as alunas S e M.
283.	A aluna S precisa do apoio da palavra escrita para encontrar a palavra e para contar o número de letras. Os três alunos seguem por toda atividade engajados.
284.	A aluna M passa a ter uma orientação de uma terceira pessoa para encontrar as palavras pedidas e para mostrar na tela. Diante da orientação da pessoa com a criança sem muito sucesso a professora diz: “Você pode pesquisar na tela, pesquisa na tela”.
285.	Professora: “A M não vai ficar esperando a tia não, ela vai aprender a olhar na tela. O lugar dela pesquisar é na tela, não é na tia não” A professora segue com a atividade e a pessoa continua a orientar a aluna M com um tom de voz elevado.
286.	A professora diz: “Agora a tia pode respirar e deixar”.
287.	A conexão com a internet fica fraca e a câmera de M fecha. A professora informa que não consegue ver, mas orienta a aluna M a olhar na tela a palavra solicitada.
288.	A tia de M diz: “Professora eu não fechei não”. A professora explica: “É o sinal que quando está fraco fecha, mas é assim mesmo”. Logo a câmera volta.

289. A aluna M consegue encontrar a outra palavra. A professora comemora e explica: “Uma hora vai estar tudo na memória automático. É isso mesmo, está jogando pela primeira vez”.



Figura 44. Aula 11 - Conhecimento de letras no ELAN. Fonte: Elaboração própria.

### **Análise da cena**

Nesta cena ocorre algo comum em uma sala de aula: alunos em diferentes fases. Diante das situações que o jogo provoca, o aluno J parece realizar uma leitura alfabética consolidada inicial e rapidamente encontra as palavras solicitadas (299) e (303). Outra aluna a S precisa do suporte escrito e consegue encontrar a palavra (304). Uma terceira aluna M não encontra facilmente e uma terceira pessoa se destaca nesta cena pois vai orientando de maneira que não consegue ajudar a criança e vai elevando a voz parecendo perder a paciência (305) e (306). Diante deste fato, a professora precisa fazer uma intervenção no sentido de dar elementos para que a aluna aprenda outra estratégia para resolver o problema (305) e (306). Há outra questão envolvida também é a primeira vez que a aluna joga esse jogo (310). Diante dessas variáveis, o professor precisa manter em mente o objetivo que tem, articulando os conhecimentos que o aluno apresenta dando um suporte para que este possa encontrar estratégias melhores cada vez mais. Embora ocorra um diálogo entre a criança e a tia, entre a tia e a professora, a atividade se desenvolve até o fim com a participação de todos os alunos. A figura 45 mostra muitas ações de engajamento da professora que comemora, orienta brincando com a voz (294), (296), (297), (302), (303), 9309) e muitas perguntas (296), (300), (301) e (302). A professora parece ter a intenção de promover a memorização das palavras destacando propriedades como o número de letras, letra inicial, pistas visuais como o tamanho, todos conhecimentos que funcionam como uma cola para realização do mapeamento ortográfico.

## Aula 12

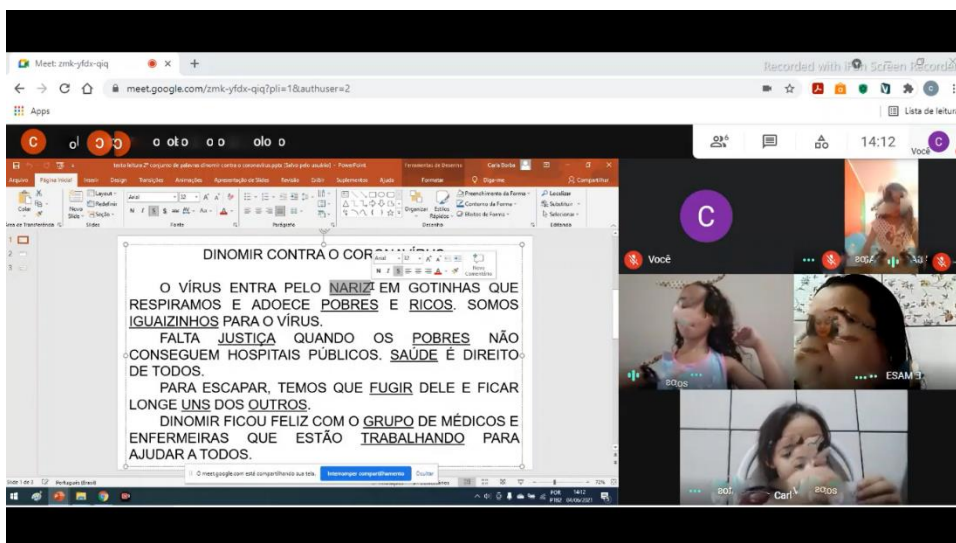


Figura 45. Aula videogravada 12 - Leitura de palavras. Fonte: Elaboração própria.

### Contextualização da cena

Nesta aula temos três alunas. A aluna E parece estar em pé atrás de uma mesa e as alunas L e Y sentadas. No início da tarefa aparece um adulto na câmera de Y parece estar lendo o texto que a professora apresenta na tela. Logo que a professora começa ele ajusta a câmera para Y. Durante a tarefa Y parece ter ajuda todo o tempo, não é possível distinguir como ocorre esta intervenção. A aluna L parece estar sozinha, participando da tarefa. A aluna E parece resolver algumas palavras, mas em alguns momentos recorre a alguém que não visualizamos na tela.



*Transcrição - Leitura de palavras- 6 minutos e 26 segundos*

Turnos	Interações
290.	A professora inicia a tarefa solicitando que os alunos disponham os cartões de palavras que têm de modo a enxergar o conjunto de 16 palavras em letra caixa alta.
291.	Professora: “Eu vou ler o texto e quando você ouvir a palavra, você acha e me mostra na tela, tá bom? Atenção, atenção vou pegar o texto...”.
292.	A professora apresenta o texto: Dinomir contra o coronavírus na tela e faz o monitoramento dos alunos para saber se todos conseguem ver bem na tela.
293.	A aluna E responde: “Sim, mais ou menos”.
294.	A professora orienta a colocar o celular na posição horizontal para ver melhor.
295.	A professora inicia a leitura e na primeira linha do texto para na palavra, que está sublinhada, e repete algumas vezes.
296.	Nesse momento uma terceira pessoa aparece na câmera da aluna Y.
297.	A aluna E mostra o cartão com a palavra e a professora comemora. Na sequência a aluna L mostra também, a professora faz uma ação de engajamento e pergunta se a aluna Y achou.
298.	A aluna Y mostra o cartão. A professora continua a leitura.
299.	A aluna L, seguida de Y e E mostram o cartão com a palavra.
300.	E assim a atividade segue. A aluna Y sempre olha para os lados antes de mostrar o cartão. A aluna E comemora após apresentar.
301.	A cada parada a professora destaca a palavra, com um realce ao fundo, e repete algumas vezes até que todas as alunas a encontrem. A professora encerra a tarefa fazendo uma afirmação positiva.

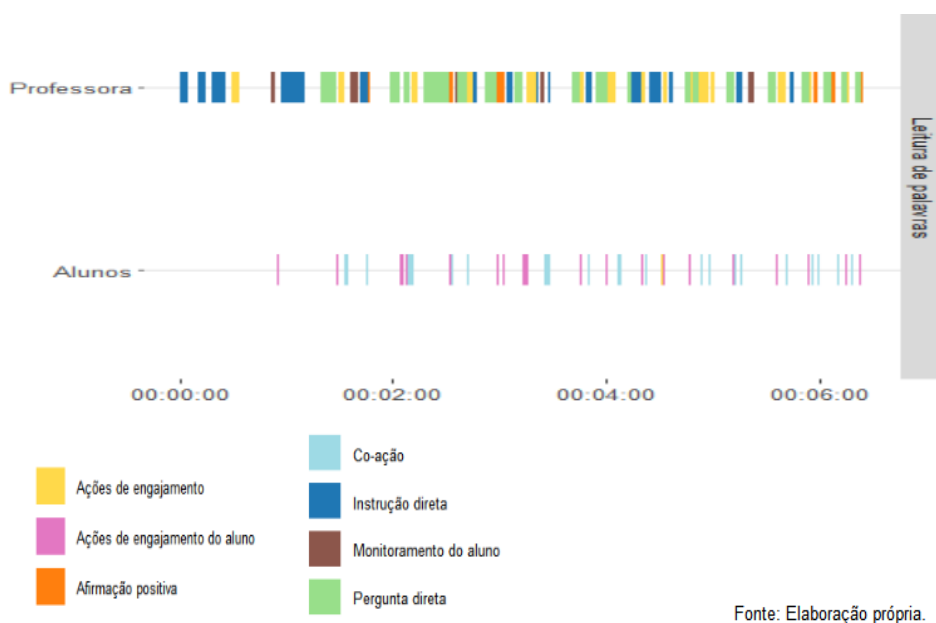


Figura 46. Aula 12 - Leitura de palavras no ELAN. Fonte: Elaboração própria.

### *Análise da cena*

Nesta tarefa a professora realiza uma leitura de um texto ao mesmo tempo que as alunas acompanham, têm cartões com as palavras referentes ao texto (311) e (312). Cada palavra que precisam encontrar está sublinha no texto e a professora faz uma pausa na leitura para que tenham tempo de encontrar o cartão (313) e (316). Como a figura 47 explicita, as crianças respondem bem as instruções e perguntas da professora (311), (312), (313), (315), (316), (319), (322) com ações de engajamento por toda a aula (314), (318), (319), (320), (321). A atividade mostra o trabalho de leitura de palavras com um apoio de um texto que oportuniza aos alunos a ampliação do significado de cada palavra, dentro de um contexto muito presente no cotidiano das crianças que é a pandemia. Ao mesmo tempo traz a imaginação e ludicidade do personagem de uma trama em que se situa a história: Dinomir, um gigante que é amigo das crianças. Destacamos esses elementos como parte importante de um processo que deve ser explícito quanto aos conhecimentos necessários para a leitura, mas nem por isso deixa de ser lúdico e significativo. Ao automatizar as palavras realizando um mapeamento ortográfico na memória, os leitores realizam conexões entre grafema e fonema, pronuncia, impressão e significado das palavras.

### *Contextualização da cena*

Nesta cena as alunas são convidadas a montar letras a partir de pedaços que a professora mostra na tela. Elas possuem o material que foi enviado pela professora. Esse material é chamado letras em pedaços composto por 4 tipos: retas pequenas amarelas, retas grandes azuis, curvas pequenas verdes e curvas grandes vermelhas. Cada letra segue um padrão de montagem apresentado pela professora que inicia a instrução mostrando todo o alfabeto.

*Transcrição - Conhecimento de letras- 3 minutos e 42 segundos*

Turnos	Interações
302.	Nesta cena a professora trabalha com o material letras em pedaços. A orientação é que com os pedaços indicados, os alunos descubram que letra é possível formar.
303.	Os alunos têm o material em mãos e a professora apresenta na tela: uma reta grande azul, uma reta pequena amarela e uma curva pequena verde.
304.	A aluna L é a primeira a descobrir e diz: “R”.
305.	A professora realiza uma ação de engajamento e mostra na tela a letra dizendo: Muito bom.
306.	As alunas E e Y continuam manipulando do material. Pelo microfone de Y alguém fala: “P de pato”.
307.	A professora repete várias vezes “R”. Em seguida apresenta outros pedaços: duas retas amarelas e duas curvas verdes.
308.	Na sequência a professora diz: “É a letra do gato”.
309.	A aluna E olha para o lado e diz: “G”. A professora faz uma ação de engajamento.
310.	Em seguida diz: “Monta aí, um verde em cima, um verde embaixo”.
311.	Aluna L: “A letra G”.
312.	Professora: “será que deu certo?”. Apresenta a letra na tela.
313.	Aluna L: “Sim”.
314.	Professora: “Aee... G de gato. Outra dica” apresenta na tela uma reta grande azul e três retas pequenas amarelas.
315.	A aluna Y manuseia o material, mas não fala.
316.	Professora: “Ah, essa tá fácil!”.
317.	Aluna E: “E”.
318.	A professora sorri: “E de epidemia, muito bom”. E faz uma referência ao nome da aluna que começa com a letra. Em seguida apresenta a letra na tela. As outras alunas continuam manuseando os pedaços.
319.	Professora: “Muito bom, muito bom, pensa agora nessa dica”. Apresenta na tela duas retas pequenas amarelas e uma curva pequena verde.
320.	Professora: “Qual será? É a letra do jacaré!”.
321.	A aluna E responde que é a letra J e a professora pede para ela montar a letra.
322.	E nessa dinâmica a professora prossegue com a aula. Na montagem da letra X é possível ver que a aluna Y montar, mas não fala. A professora segue fazendo relação entre letra inicial e palavra.

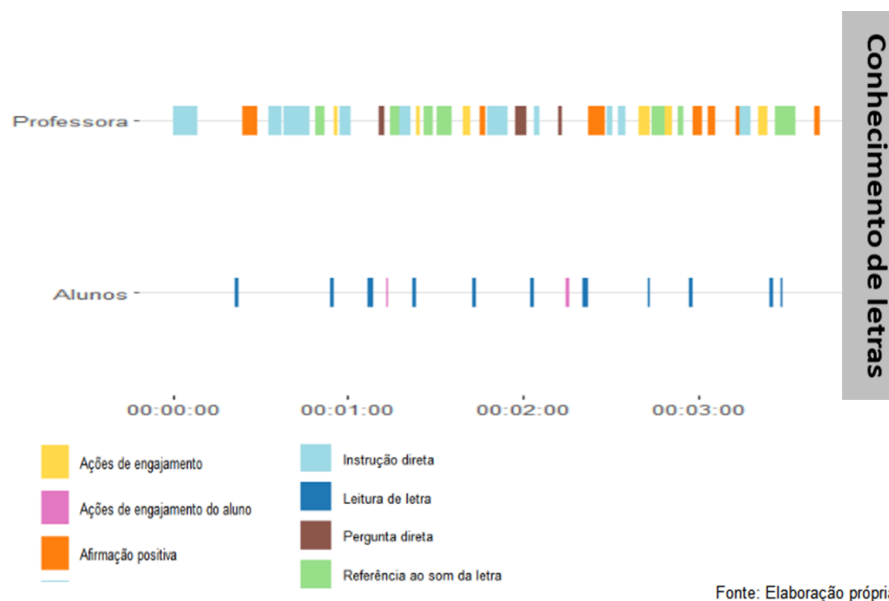


Figura 47. Aula 12 - Conhecimento de letras no ELAN. Fonte: Elaboração própria.

### **Análise da cena**

Nesta atividade os alunos trabalham com a escrita das letras, montando-as a partir de pedaços, com o nome que é falado, e com o som que relacionado à inicial de palavras. Como cada criança está em seu espaço e acompanhadas, têm apoio de outras pessoas na execução da tarefa, além da professora, mas são elas que concretamente manuseiam o objeto letra e falam o nome de cada letra, exceto pela aluna Y que se manteve em silêncio nas aulas (336). Esta aluna participou de outras maneiras observando e gesticulando, mas nos pequenos grupos não foi possível observá-la falando. Nesta tarefa a professora fez o monitoramento dos alunos, mas deixou espaço para as particularidades de cada um. A figura 48 apresenta muitos momentos de instrução direta (323), (324), (326), (328), (331), (333), (335) e referência ao som da letra (329), (339), (341) por parte da professora. Isto propiciou a leitura de letras e ações de engajamento por parte dos alunos (325), (330), (332), (334), (338) e (342). Como mostram as evidências (Ehri, 2001; Perfetti & Hart, 2002), o trabalho com a fonética permite a criança vincular uma palavra impressa desconhecida a uma palavra oral, desenvolvendo a automatização de palavras que por sua vez libera recursos mentais para que se concentrem no texto (Castles, 2018).

### **Entrevista usando o Critical Decision Method**

Para além dos conhecimentos apresentados nas descobertas científicas no campo da Psicologia Cognitiva e da descrição das aulas remotas, buscamos nesta pesquisa trazer um pouco dos processos mentais da professora envolvidos na tomada de decisões de modo a alterar rotinas e procedimentos quando necessários. No caso deste estudo, obtivemos os dados durante uma pandemia em contexto pouco favorável ao ensino que foi o meio on-line para alfabetização de crianças de 6 anos.

O ensino envolve relações humanas que não são previsíveis e, portanto, não podem ser reduzidas a atividades programadas. Portanto é esperado que professores especialistas desenvolvam processos cognitivos complexos em tomada de decisões pedagógicas em situações exigentes. A entrevista (CDM) foi o método utilizado para conhecer esses processos cognitivos que envolvem a metacognição definida como a capacidade de regular e controlar o pensamento.

Para estruturar dados a transcrição da entrevista foi revista e os dados foram divididos em duas colunas: o que (sobre a tomada de decisão) e como (procurando revelar o processo por trás da decisão).

Após a análise destas duas questões emergiram três temas: o que é alfabetização, o que é preciso ensinar para alfabetizar, estratégias de ensino. Abaixo segue uma tabela com exemplos de citações em cada categoria segundo as respostas da professora.

---

### 1. **O que alfabetização**

A alfabetização é um desafio, exige atenção, organização e muito estudo.

Leitura e escrita são processos distintos.

Desafios no ensino remoto:

Criar vínculo com a família, resistência da família à proposta metodológica, organização familiar, questão tecnológica (aparelho, acesso e uso), tempo, espaço, ressignificação do papel do professor, interação entre pares na sala de aula.

Há vários métodos para alfabetizar como Paulo Freire, Dom Bosco.

A proposta de ensino é importante e faz diferença nos resultados.

---

### 2. **O que é preciso ensinar para alfabetizar**

É preciso fazer alguém aprender sobre: nome, palavra, o que significa cada unidade linguística: letra, palavra, texto, número, desenho, alfabeto.

O texto insere um contexto de onde retira palavras para memorização.

A memorização de palavras é importante para se obter um repertório de palavras que possibilita comparações para fazer, pensar sobre as relações lógicas presentes nas palavras, no texto, nas letras.

---

### 3. **Estratégias de ensino on-line**

Estratégias: leitura, jogos envolvendo letras, palavras e textos: bingo, lince, memória, preguicinha.

---

Na sequência apresentamos alguns enxertos da entrevista percorrendo alguns elementos das fases da análise de tarefas descritos por Clark (2014):

Especialista descreve livremente conceitos, processos e procedimentos da situação.

Em relação ao ambiente analisado pela professora: “Olha, um desafio tremendo porque a gente esbarra em várias dificuldades, a questão da Internet, a questão de um aparelho disponível pra criança, tudo isso é barreira e aí quando a gente consegue transpor essa barreira e começa a trabalhar”. Outro desafio descrito foi a relação com a família e o ensino por ela articulado: “interferência da família por que que é uma família ... formada por métodos convencionais, por famílias silábicas, por cartilhas e aí quando eles se deparam com uma professora pedindo para criança ler sem saber ler e escrever sem saber fazer de forma ortográfica eles se espantam, ficam inseguros”.

Dos processos e procedimentos envolvidos no ensino remoto: “Então o trabalho que eu tenho feito com os alunos é tanto com material na plataforma com base nesses cadernos de atividades dessa proposta didática que eu utilizo e aí eu disponibilizo lá algumas fichas didáticas, algumas tarefas. Coloco também alguns vídeos explicativos sobre jogos ... envolvendo leitura de memorização que são leituras de palavras ... Eu faço um trabalho de memorização, através dos jogos que eu desenvolvo com eles, ... uma parte fica na plataforma. Eu costumo colocar lá o que seria mais lição de casa, coisas mais simples e acessíveis para as famílias. E na vídeoaula, síncrona... eu ...vou ter uma interação com pequenos grupos porque eu trabalho no grande grupo, trabalho com o pequeno grupo e tem essa plataforma que vai trazer um trabalho individual”.

A professora deixa evidente a grande meta que tem: alfabetizar todos os seus alunos e submetas para que possa atingir a meta: memorizar palavras. E para essa memorização ela ensinou sobre o conhecimento de letras. Os alunos precisavam saber escrever todas as letras, relacionar com respectivos nomes e sons. Na entrevista e nas aulas ficaram evidentes o desempenho e os conhecimentos envolvidos neste processo.

Ao pontuar sobre os conhecimentos que investigou em seus alunos assim como a maneira que fez, a professora revela os conhecimentos que considera importantes para esse processo de literacia: “Na primeira semana de retorno as aulas, foi feito uma aula entrevista, que é um instrumento... um diálogo dessa proposta que eu trabalho ... composto por 12 tarefas. Inicia-se uma conversa ... para criar um vínculo, fazer uma aproximação. A professora conhecer um pouco do universo do aluno e o aluno poder conhecer também um pouco do universo da professora. Logo depois dessa conversa inicial, você tem investigações sobre as hipóteses dos alunos quanto ao nome, leitura e escrita do seu nome ... investigação de palavras, de letras ... relação sonora, escrita e leitura de letras, unidades linguísticas que é fundamental. Com base nesses nos dados que eu fui perceber eu fui traçando a característica da minha turma e eu pude observar muitas crianças com pouco conhecimento de letras, com quase nada de relação sonora sem diferenciar letra, palavra e texto, e crianças até confundindo letra com número”.

Em relação aos desafios que encontrou a professora descreve a articulação com o tempo e as decisões alternativas que tomou seguindo alguns critérios que estabeleceu com as famílias:

“Priorizar... agora a gente lida de outra maneira com o tempo, então o nosso tempo não é mais de 5 horas por dia. O nosso tempo como são pequenos grupos eu tenho 32 alunos e a organização das famílias que deixa com parentes pra ir trabalhar por exemplo, acaba fazendo esses meninos sobrecarregarem o horário da tarde. As crianças dormem, acordam tarde e então eu tenho poucos grupos de manhã, a maioria dos grupinhos são a tarde e aí eu tenho que rebolar para administrar o tempo, fora alguns alunos que faltam durante a semana e aí eu tenho que dar um jeito de reorganizar eles nos horários. Aí tem criança que faz 7 da noite, tem criança que faz 8 da noite para não perder a semana, que é o que eu combinei com as mães. Para não perder a semana ... quando tem reposição de aula no sábado, ...que é dia letivo, então eu coloco esses alunos que faltaram ... para repor aula. Então esse olhar sobre o tempo mudou muito, você tem que ser muito objetiva então eu ensaio, eu ensaio... como vou fazer o jogo, quanto tempo vai durar porque eu já sei que a internet vai cair, eu sei que a criança vai sair vai voltar, eu tenho então que estar pensando em todos os detalhes para tentar ter o máximo de aproveitamento pra eles”.

Entre as decisões críticas tomadas pela professora frente ao ensino remoto, identificamos a escolha dos conhecimentos que trabalhou nas aulas síncronas que foram em cima do que os alunos não sabiam e precisavam para alcançar a leitura: conhecimentos de letras e leitura de palavras. Outra decisão foi em relação ao tempo, se nas aulas presenciais ocorriam pela manhã por 5h de segunda a sexta, no ensino on-line ocorreram: uma aula no grande grupo e duas no pequeno grupo, síncronas por semana com uma duração média de 40 minutos. Os pequenos grupos foram agendados nos horários de acordo com a possibilidade da família. O aluno que faltava tinha uma aula extra individual no horário combinado com a família e isso ocorreu entre segunda e sábado.

A verificação desses procedimentos ocorreu no cruzamento dos dados levantados na entrevista em conjunto com as análises realizadas nas aulas videogravadas no período de 5 de maio a 4 de julho de 2021.

Na discussão ampliaremos os processos cognitivos encontrados na professora tomando como base conhecimentos metacognitivos (Perels,2019).

## **Discussão**

O objetivo desse estudo foi analisar como ocorreu a aprendizagem da leitura na alfabetização de crianças de seis (06) anos, do Ensino Fundamental, de uma escola pública, de uma Região Administrativa, do Distrito Federal no ensino remoto, durante o período da pandemia da COVID-19 no ano de 2021. Por meio da análise de tarefas em conjunto com a análise microgenética e a entrevista com a professora caracterizamos as atividades, planejadas e desenvolvidas por parte da professora que promoveram a emergência de processos que levaram à compreensão da leitura de palavras no ensino on-line. Também inferimos alguns tipos de processos cognitivos promovidos nos estudantes durante a solução das atividades e nas tarefas.

A entrevista (CDM), permitiu explorar como a professora especialista em alfabetização tomou decisões pedagógicas no ensino remoto e quais processos cognitivos estão envolvidos ao tomar essas decisões. Ao tomar decisões pedagógicas a professora estava focada no desenvolvimento da memória de palavras. Havia 4 elementos fundamentais que ela buscou trabalhar nas aulas síncronas: leitura de palavras, conhecimento de letras em seus três atributos: nome, escrita e som, assim como a consciência fonêmica.

Para a memória de palavras a professora queria que os alunos conhecessem e aprendessem dois conjuntos principais de palavras: os nomes de todos os alunos da turma e um conjunto de palavras retirado de uma história com personagem que se personificaria junto às crianças, vivenciando o contexto da pandemia, assim como todos.

Porém, para o aprendizado de palavras, é necessário o conhecimento alfabético que envolve conhecer as letras e a consciência fonêmica. Como a turma não chegou com esse conhecimento, a professora precisou ensiná-los concomitantemente com a prática de leitura de palavras. As tarefas destacadas das aulas e transcritas foram relacionadas a esses conhecimentos. A análise delas permitiu ver os processos que alunos e professora percorreram ao longo de dois meses.

Para a aquisição desses conhecimentos a professora queria que os alunos identificassem o nome das letras, escrevessem todo o alfabeto e ampliassem a relação grafema e fonema para que assim pudessem fazer as conexões necessárias para chegar na fase alfabética consolidada inicial.

Embora a professora não tenha os estudos de Ehri como norteador de seu trabalho, identificamos em sua metodologia o investimento na leitura de palavras. Essa estratégia se alinha com o proposto por Ehri em sua teoria das fases que explicita o processo de quem aprende a ler por palavras construindo seu mapeamento ortográfico com as *Sightwords*. Estas são compreendidas como um processo que envolve os leitores armazenando a grafia, pronúncia e significados das palavras no cérebro para ativação posterior quando um texto é lido (Miles & Ehri, 2019).

Salientamos que o trabalho com a leitura de palavras por reconhecimento automatizado (*Sightwords*) não é visto na perspectiva de método ou aprendizado de palavras de alta frequência. A análise e o que observamos no trabalho da professora foi o que (Miles & Ehri, 2019) apresenta como processo de armazenamento de grafia, pronúncia e significado das palavras no cérebro. Não está limitado a nenhum tipo de palavra específica.

A professora relata: “essa vivência de memória, de repertório para ter onde pensar, porque é no momento que ele vai pensar sobre aquela palavra memorizada, ele vai construindo seu próprio conhecimento sobre o que é a palavra, sua estabilidade. Porque aquela palavra é daquela forma e que se for de outra forma muda completamente então são essas relações no momento de pensar em cima da memorização de palavras e memorização das letras que pra ele esse repertório de perceber, ser capaz como se lê, como se escreve”.



Ao trabalhar com uma teoria baseada em uma perspectiva conexionista, lançamos um olhar para uma prática de alfabetização que embora não esteja fundamentada nesta linha apresenta elementos nas estratégias trabalhadas pela professora que coadunam com esta construção. Estas evidências reforçam o que as teorias recentes apresentam quanto ao entendimento de que o processo de aquisição de uma língua, precisa ser ensinado e que há conhecimentos necessários para que se possa construir conexões no cérebro de modo a avançar nas estratégias para leitura. Não se aprende a ler em um texto ou simplesmente com letras. O aprendizado da leitura perpassa por ensinar grafemas e fonemas que funcionarão como uma “cola” para aprender palavras que uma vez automatizadas, possibilitarão estratégias que permitam ao leitor compreender os significados, os sentidos do texto. É preciso esse processo inicial, mas também importa ler cada vez mais para chegar a proficiência na leitura.

No caso desta turma de 1º ano do Ensino Fundamental, crianças de 06 anos os alunos precisaram aprender sobre o conhecimento de letras assim como memorizar palavras de modo a automatizá-las no cérebro. A professora buscou em seu planejamento priorizar o ensino desses conhecimentos por meio de jogos on-line e/ou adaptações de jogos que realiza na aula presencial. Muitas leituras foram feitas.

Algumas atividades foram recorrentes: leitura de palavras por meio de jogos como o da roleta, jogo do lince e apresentação das palavras para leitura. Essas atividades de leitura estiveram presentes em todas as aulas. Dentro das atividades a professora trabalhou relação grafema e fonema, assim como o nome das letras. Nestas observamos leituras de acordo com as fases descritas por Ehri. A incidência maior foi da fase alfabética consolidada inicial. Inicial, pois, as crianças estavam nos primeiros meses de aula e ainda estavam aprendendo os conhecimentos relativos às letras.

Esta análise baseou-se no primeiro aluno que fez a leitura. Não foi possível inferir a fase de leitura dos outros alunos uma vez que observamos as aulas em pequenos grupos. As demais leituras realizadas foram subcategorizadas como ações de co-ação. O entendimento é que ao realizar as leituras após um colega ou a professora, o aluno poderia estar apoiando sua estratégia na do outro, dessa forma, não foi possível afirmar em que fase o aluno encontrava-se. No entanto, em muitas situações em que os colegas faziam leituras alfabéticas parciais iniciais ou não, ficou evidente o movimento de Co-ação de outros alunos.

Nas fases descritas por Ehri, ela não utiliza o termo alfabética parcial inicial e sim Pré-alfabética. Optamos por razões teóricas, usar alfabética parcial inicial, pois nosso entendimento é que quando o aluno realiza esse tipo de leitura, encontra-se dentro do processo, com conhecimentos, pistas que o levam a apoiar-se nesta estratégia. O termo “Pré” remete a algo que antecede o início do processo, anterioridade o que não se aplica nesse caso. O leitor está no processo utilizando pistas

visuais e em certos momentos com poucos conhecimentos de letras, segundo a descrição das fases por Ehri.

Ao tomar decisão sobre como ensinar a memorização de palavras, a professora relatou sobre a preparação para construção desse conhecimento condicional. O conhecimento condicional refere-se sobre quando e por que usar determinadas estratégias (Hartman, 2001): “você tem que ser muito objetiva então eu ensaio, como vou fazer o jogo, quanto tempo vai durar porque eu já sei que a internet vai cair, eu sei que a criança vai sair, vai voltar, eu tenho então que estar pensando em todos os detalhes para tentar ter o máximo de aproveitamento pra eles”.

Em suas decisões, a professora demonstrou sinais de conhecimento da cognição, um dos mais importantes elementos na metacognição. Definido como consciência do pensamento, capacidade de controlar e regular o pensamento. Isto significa que a professora estava ciente dos fatores que influenciariam o ensino remoto. Portanto, desenvolveu uma variedade de estratégias para contabilizar esses fatores e estava ciente de qual estratégia usar nesse ensino de situação específica. Como por exemplo, a questão da resistência da família em relação a metodologia proposta. A professora apresentou sua proposta aos familiares de cada criança, argumentando, exemplificando as diferenças, utilizando as memórias que eles têm de sua alfabetização, contrapondo com as mudanças que se tem no ensino atual, considerando novas evidências. Pediu ao final, uma chance de fazer o trabalho e comprovar com resultados, que sua metodologia poderia ser eficaz. Ao explicitar o trabalho caracteriza como conhecimento declarativo e como faria, referente ao conhecimento processual (Hartman, 2001) demonstrou aspectos metacognitivos presentes em sua atuação nas aulas, explicitados na entrevista com a pesquisadora.

<p>Conhecimento processual, sobre como fazer (Kartoshkina,2016)</p>	<p>“Na plataforma eu programo a semana inteira com atividades de lição de casa. São atividades mais simples para famílias fazerem, então são atividades de ligar, atividades de completar, atividades de escrever, estabelecer relação, são atividades assim e ai na aula mesmo é que eu vou abordar cada conhecimento. Quando eu observo que de repente preciso dar mais ênfase, na outra semana, quando eu planejo a plataforma eu vou dar mais ênfase ao que eu percebi naquela semana de vídeo aula então eu tento fazer essa ligação entre a plataforma e o que aparece na aula. Então a plataforma vai ser montada a partir do que aparece na aula, na aula virtual”</p>
<p>O conhecimento condicional se refere ao conhecimento sobre quando, por que e qual estratégia usar em uma situação de aprendizagem específica (Garner, 1990).</p>	<p>“Um professor que não tem um plano que não tem um planejamento ele não consegue né? Nem no on-line e nem presencial. É que você tem que ser muito objetivo é muito focado. Você precisa manejar, preparar estrutura organizacional, o que vai começar o que vai abrir o que vem depois se você não tiver em mente quem são os alunos e o que eles precisam nem on-line e presencial você não consegue fazer avançar”.</p>

Conhecimento declarativo refere-se aos fatores que influenciam o desempenho de alguém (Kartoshkina,2016)	Ao ser questionada sobre a experiência como fator influente na condução deste processo a professora respondeu: “Não só experiência, mas eu penso que o estudo... não é simplesmente a experiência, mas é experiência sendo questionada” referindo-se ao estudo que realiza e que a provoca refletir.
--	--

### **Aspectos éticos envolvendo a pesquisa**

A pesquisa só iniciou o contato com os sujeitos envolvidos a partir da autorização da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal e do Comitê de Ética, número do CAAE 42.356920.40000.5540. Seguido esse processo de solicitação de autorização pela Subsecretaria de Formação Continuada dos Profissionais da Educação, anuência da Regional de Ensino foi apresentada a proposta da pesquisa para o diretor da Instituição de ensino e assinatura do Termo de Aceite, apresentação para professora da turma e responsáveis pelos alunos e alunas, com assinatura do Termo de Consentimento, Livre e Esclarecido por todos.

Não foi realizado qualquer tipo de intervenção com os participantes no registro das aulas on-line e entrevistas, o que garante as condições éticas para a realização da pesquisa. Todos os registros, inclusive os nomes dos sujeitos e instituição participante serão mantidos em sigilo e utilizados apenas para as análises de tarefas e microgenéticas.

### **Benefícios**

Com base nos conhecimentos obtidos pela utilização de análise de tarefas cognitivas, treinamentos eficazes podem ser desenvolvidos para futuros professores para aprimorar suas habilidades de ensino que, por sua vez, podem criar experiências de aprendizagem mais eficazes para seus alunos.

### **Produto Técnico**

#### ***Introdução***

O produto técnico deriva da revisão teórica e da pesquisa realizada como proposta de intervenção na realidade. No caso, a alfabetização de crianças de seis anos, em escolas públicas, no Distrito Federal. Nesse contexto, considera-se a necessidade de contribuir com um ensino que atinja a todos os alunos, independentemente de sua condição física, social, econômica e cultural. Como demonstram as pesquisas, a escola pode mudar os rumos dessas aprendizagens se junto a todas as ações pertinentes a este processo, o professor for um especialista no que faz, conhecer seus próprios processos cognitivos para aprender e ensinar e provoca em seus alunos esses conhecimentos.

Para que isso ocorra, faz-se necessário uma formação que deve ser contínua e uma rede de apoio no sentido de dar subsídios para que este profissional possa seguir aprendendo, com base nas novas descobertas científicas, realizando as devidas transposições para sua prática em sala de aula e ao

mesmo tempo, contribuindo para novas pesquisas em educação que tenham como meta, a transformação da educação a partir de suas bases.

Há algumas iniciativas de instituições que buscam essa realização, fomentando em professores, conhecimentos que geram práticas consistentes e resultados eficazes como por exemplo em Porto Alegre, Brasil, o grupo de estudos sobre educação, metodologia, pesquisa e ação- GEEMPA e as comunidades de aprendizagem de Verneda, Barcelona.

O GEEMPA é uma ONG brasileira fundada em Porto Alegre, com cinquenta anos de atuação em alfabetização. Tem como objetivo enfrentar os desafios do analfabetismo. Ao longo de sua existência o grupo tem se dedicado a duas atividades básicas entrelaçadas: a pesquisa e a formação de professores em todo o Brasil e na Colômbia. Suas finalidades são o estudo e a pesquisa para o desenvolvimento das ciências do aprender e a realização de ações efetivas, visando a melhoria da qualidade do ensino junto a professores, técnicos e autoridades responsáveis pelo planejamento e execução da política educacional. Dentre as ações promovidas, estão cursos, grupo semanal de estudo entre professores de uma mesma faixa etária de crianças, assessorias mensais com especialistas (antropólogo, psicanalista, médico, filósofo, psicólogo).

Nos anos 1990, o Centro de Investigação em Teorias e Práticas de Superação de Desigualdades (CREA), da Universidade de Barcelona, com base no conhecimento acumulado pela comunidade científica internacional e em colaboração com os principais autores e autoras de diferentes disciplinas de todo o mundo, promoveu a implementação de Comunidades de Aprendizagem em escolas de Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio (Comunidade de aprendizagem).

O projeto Comunidade de Aprendizagem é um processo de transformação da escola e seu entorno por meio da implementação de Atuações Educativas de Êxito que favorecem a participação da comunidade, com o objetivo de superar as desigualdades sociais. Esse processo envolve todos aqueles que, de forma direta ou indireta, influenciam na aprendizagem e no desenvolvimento de todos os estudantes, entre eles professores, familiares, amigos, pessoas do bairro, membros de associações e organizações de moradores, etc. (Comunidade de aprendizagem).

Os docentes atualizam-se e debatem seus conhecimentos em relação às teorias e investigações educativas mais relevantes no cenário científico atual. Esse processo, pautado essencialmente no diálogo, envolve formação continuada de qualidade, considera evidências e resultados e está de acordo com as melhores práticas de formação de professores, segundo a comunidade científica internacional (Comunidade de aprendizagem).

Os professores estudam textos, artigos científicos, relatórios de pesquisa disponíveis na internet, apreciação de vídeos com depoimentos de diferentes participantes ou entrevistas com especialistas em Comunidade de Aprendizagem. Fazem contato com professores de outros centros

educativos que implementaram atuações educativas de êxito e alcançaram melhores resultados de aprendizagem. Participam de cursos a distância (EAD) no Portal Comunidade de Aprendizagem (Comunidade de aprendizagem, p. 119)

### **Descrição**

**Proposta:** Grupo de estudos voltados para os desafios de sala de aula de professores alfabetizadores, pesquisadores que desejam aprofundar-se na área, articulando conhecimentos científicos atuais e práticas educacionais.

**Objetivo:** formar grupos com profissionais da alfabetização para promover estudos, discussões e produção a partir das demandas profissionais de professores que estão em sala de aula alfabetizando.

**Frequência:** será quinzenal ou mensal de acordo com as possibilidades do grupo formado.

**Local:** acontecerá nas escolas e/ou universidade, em horário de coordenação pedagógica, que constitui um espaço de formação, estudo e planejamento para professores das escolas públicas do Distrito Federal.

---

### **Sugestão para encontros de estudo**

---

1º encontro: Apresentação e combinados para o funcionamento do grupo (horário, dia, tempo de duração e compromisso). Data:

Participantes:

---

Questões: O que motiva a participar do grupo de estudos?

---

2º encontro: O que significa aprender?

Estudo do texto: Pozo, J. I. (2005) Cap. 5. A aprendizagem como aquisição de conhecimento. Em: Aquisição de conhecimento. Quando a carne se faz verbo. Porto Alegre: Artmed. 103- 176

Questões: O que entendo sobre aprendizagem e o que o referido autor apresenta?

---

3ª encontro: Literacia

Texto: Castles, A., Rastle, K., & Nation, K. (2018). Ending the reading wars: Reading acquisition from novice to expert. *Psychological Science in the Public Interest*, 19, 5–51. <https://doi.org/10.1177/1529100618772271>

<https://journals.sagepub.com/doi/pdf/10.1177/1529100618772271>

Questões: Que elementos fundamentais o texto aponta para o ensino da leitura?

Proposta: Realizar um diagnóstico da turma de acordo com os preditores apresentados no texto

---

4º encontro: Autorregulação

Texto: Trias, D. & Huertas, J. A. (2020) Capítulo 1. Autorregulación en el Aprendizaje. Bases Conceptuales. Autorregulación en el aprendizaje. Manual para el asesoramiento psicoeducativo. Publisher: Ediciones Universidad Autónoma de Madrid. Pp. 26 - 49.

[https://www.researchgate.net/publication/341940483\\_Autorregulacion\\_en\\_el\\_aprendizaje\\_Manual\\_para\\_el\\_asesoramiento\\_psicoeducativo](https://www.researchgate.net/publication/341940483_Autorregulacion_en_el_aprendizaje_Manual_para_el_asesoramiento_psicoeducativo)

Questões: O que é autorregulação? Qual a sua importância para aprendizagem?

Proposta: Identificar situações de autorregulação na sua aprendizagem e na sua prática profissional.

---

---

5º encontro: Fases da leitura

Texto: Ehri, L. C. (2005). Learning to Read Words: Theory, Findings, and Issues. *Scientific Studies of Reading*, 9(2), 167–188. [https://doi.org/10.1207/s1532799xssr0902\\_4](https://doi.org/10.1207/s1532799xssr0902_4)

Questões: Que fases você identifica na sua turma?

Você planeja as aulas considerando as fases da leitura?

Proposta:

---

6º encontro: Psicologia cognitiva

Texto: Sargiani, R. de A., & Maluf, M. R. (2018). Linguagem, Cognição e Educação Infantil: Contribuições da Psicologia Cognitiva e das Neurociências. *Psicologia Escolar e Educacional*, 22(3), 477–484. <https://doi.org/10.1590/2175-35392018033777>

Questões: Que elementos você identifica no texto como importantes para a alfabetização da sua turma?

Proposta: O que falta trabalhar na turma segundo as contribuições apontadas no texto? Listar

---

7º encontro: Alfabetização e as ciências cognitivas

Vídeo: Simpósio 1 CONAB- Maria Regina Maluf e Clara Regina Brandão

[https://www.youtube.com/watch?v=uRtrGmrTT\\_c](https://www.youtube.com/watch?v=uRtrGmrTT_c)

Questões: O que esse vídeo trouxe de novidade para você?

Em sua formação você teve acesso aos estudos da psicologia cognitiva?

Proposta: Fazer em grupo um mapa dos principais temas, conceitos, elementos que chamaram atenção no vídeo

---

8º encontro: Escrita e leitura: fato social

Texto: Carpio Brenes, María de los Ángeles. (2013). Escritura y lectura: hecho social, no natural. *Actualidades Investigativas en Educación*, 13(3), 369-391. Retrieved July 13, 2021, from [http://www.scielo.sa.cr/scielo.php?script=sci\\_arttext & pid=S1409-47032013000300016 & lng=en & tlng=es](http://www.scielo.sa.cr/scielo.php?script=sci_arttext & pid=S1409-47032013000300016 & lng=en & tlng=es).

Questões: O que esse texto informa sobre a leitura e escrita?

Proposta: Escrever uma reflexão acerca da relação que você faz entre sua formação, prática e o momento atual.

---

9º encontro

Texto: Scliar-Cabral, L. (2013). A desmistificação do método global. *Letras de Hoje*, 48 (1), 6–11.

Questões: Qual a relação que você faz entre o texto e a metodologia que utiliza?

Proposta: Explícite a relação entre métodos e aprendizagem

---

## Considerações finais

O propósito desse estudo foi analisar como ocorreu a aprendizagem da leitura na alfabetização de crianças de seis (6) anos, do Ensino Fundamental, de uma escola pública, de uma Região Administrativa, do Distrito Federal no ensino remoto, durante o período da pandemia da COVID-19 no ano de 2021. No primeiro artigo a partir de uma revisão de literatura abordamos a alfabetização suas diferenças, atualidades, o conceito com o qual trabalhamos neste estudo, modelos e abordagens. Como são muitos os conhecimentos envolvidos neste processo a opção por investigar os aspectos relativos à leitura são apresentados neste primeiro momento identificando as bases teóricas para olhar a prática da sala de aula em um contexto único até o presente momento.

No segundo artigo, as questões metodológicas assim como análise, discussão são apresentadas após dois meses de gravação das aulas on-line. Exatamente no final das gravações propostas as aulas presenciais, em um modelo híbrido, retornaram na escola pesquisada.

A aprendizagem da leitura no contexto da pandemia, no Brasil ocorreu em condições desfavoráveis. Caracterizadas por um cenário de morte, vacinação lenta, fome, aumento das desigualdades, pouca acessibilidade. No entanto, diante de situações desafiadoras, observou-se professores que fizeram a diferença.

No caso específico dessa pesquisa, com todos os desafios e contextos próprios do país pudemos observar as relações imbricadas no processo ensino e aprendizagem e suas demandas cognitivas.

O foco da professora ao tomar decisões quanto ao planejamento para as aulas on-line foi o de alfabetizar todos os seus alunos. Para tanto, a professora optou por trabalhar nas aulas os conhecimentos essenciais para o ensino da leitura. Ela trabalhou com metas e deixou claro para as crianças o que queria e o que eles precisavam aprender para alcançar o patamar de leitor.

As crianças apresentaram todos os processos descritos para a aquisição da leitura. Iniciando pelo mapeamento ortográfico de palavras, à medida que conheciam os nomes, escritas e sons e realizavam as conexões grafema e fonema, apresentaram leitura de palavras condizentes com as fases descritas por Ehri e que aparecerão em pesquisas como de (Cardoso-Martins, 2013).

Os processos metacognitivos envolvidos na atuação da professora foram um ponto forte que contribuiu na articulação desses conhecimentos e com as outras variáveis presentes nesse processo desafiador como a comunicação entre pares, entre professor e aluno, professor e família. A professora especialista apresentou conhecimentos que foram decisivos no momento de planejar suas aulas. Ela previa possíveis situações no sistema on-line que propiciaram sua flexibilidade cognitiva e impulsionaram seu engajamento durante as aulas atendo as mais diversas intempéries como entrada e saída de alunos durante as aulas, sinal de conexão fraco, problemas de áudio, compreensão da atividade proposta, participação de terceiras pessoas nas aulas. As estratégias por ela abordadas deram conta dessas situações o que foi bastante exigente no sentido de que muitos recursos demandaram dela ao decidir por exemplo, flexibilizar o horário da aula.

As crianças demonstraram muita participação e muitas aprendizagens durante as aulas. Com a identificação por parte da professora deste percurso e a análise microgenética de algumas tarefas nas 12 aulas, é possível afirmar que aprenderam sobre o conhecimento alfabético e memorizaram muitas palavras propostas durante as aulas.

Nesse sentido, não há dúvida que embora existam variáveis desfavoráveis, os conhecimentos específicos relacionados ao aprendizado da leitura foram construídos com a intervenção pontual,

explícita de uma professora especialista. Esta constatação corrobora com as pesquisas que apontam os processos gerais e específicos a serem considerados no ensino.

Embora a situação seja singular, o ensino pode e deve ser enriquecido com as contribuições científicas, mas seriam inúteis se não há quem ensine com paixão, profissionalismo, sensibilidade e profundo desejo de garantir o direito de cada criança de acessar os conhecimentos pelas portas do mundo letrado. Tal inserção do sujeito neste universo realiza muito mais que um enriquecimento subjetivo, singular de um indivíduo. Possibilita um enriquecimento para uma nação com possibilidades inumeráveis e por consequência crescimento econômico, social e cultural. Mesmo nas situações mais adversas, é possível muitas construções uma vez que o ser humano tem como característica inerente, aprender.

Esse estudo caracterizou uma parte importante de como foi a educação de crianças em processo de alfabetização na pandemia. Revelou processos cognitivos envolvidos nas decisões da professora, mas ainda de maneira limitada pelo tempo em que a pesquisa foi desenvolvida, pela pequena experiência da pesquisadora com a metodologia de análise de tarefas cognitivas e pelos recursos limitados para execução de gravação de áudio e vídeo. Outras pesquisas são necessárias no sentido de estudar mais sobre os processos envolvidos nas decisões de professores especialistas alfabetizadores uma vez que se tem muito pouco deste trabalho quando o assunto é alfabetização no Brasil.

Existem várias recomendações para pesquisas relacionadas a este estudo. Para o campo da formação de professores alfabetizadores mais pesquisas podem ser realizadas com especialistas para aprendermos mais sobre como articulam esse processo com maior eficácia. Seria muito rico testar as fases de leitura de forma individual em turmas de 1º ano do Ensino Fundamental ao longo de um ano letivo. Pesquisas para validar mais instrumentos que possam identificar as fases de leitura assim conhecimentos alfabéticos também são necessários para pesquisas no Brasil. Importante também saber quanto tempo de formação é necessário para que professores atuem com sucesso na alfabetização de crianças.

## Referências

- Askill-Williams, H., Lawson, M. J., & Skrzypiec, G. (2012). Scaffolding cognitive and metacognitive strategy instruction in regular class lessons. *Instructional Science*, 40(2), 413–443. <https://doi.org/10.1007/s11251-011-9182-5>
- Cardoso-Martins, C. (2013a). Existe um estágio silábico no desenvolvimento da escrita em português? Evidência de três estudos longitudinais. In *Alfabetização no século XXI: como se aprende a ler e a escrever* (p. 183).
- Cardoso-Martins, C. (2013b). A consciência fonológica e a aprendizagem inicial da leitura e da escrita. *Cadernos De Pesquisa*, (76), 41–49. Recuperado de <http://publicacoes.fcc.org.br/index.php/cp/article/view/1053>



- Cardoso-Martins, C., & Navas, A. L. (2016). O papel da fluência de leitura de palavras no desenvolvimento da compreensão da leitura: um estudo longitudinal. *Educar em Revista*, 62, 17–32. <https://doi.org/10.1590/0104-4060.48307>
- Carpio Brenes, M. de los Á. (2013). Escritura y lectura: hecho social, no natural. *Actualidades Investigativas en Educación*, 13(3), 369–391.
- Carpio Brenes, M. de los Á. (2014). Efectividad de las estrategias pictofónicas en la adquisición de la decodificación lectora en estudiantes costarricenses. *Actualidades Investigativas en Educación*, 14(1), 202-235.
- Castles, A., Rastle, K., & Nation, K. (2018). Ending the Reading Wars: Reading Acquisition from Novice to Expert. *Psychological Science in the Public Interest*, 19(1), 5–51 <https://doi.org/10.1177/1529100618772271>
- Chi, M. T. H. (2006). Two Approaches to the Study of Experts' Characteristics. In K. A. Ericsson, N. Charness, P. J. Feltovich, & R. R. Hoffman (Orgs.), *The Cambridge Hand book of Expertise and Expert Performance* (p. 21–30). Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/CBO9780511816796.002>
- Clark, R. (2014). Cognitive task analysis for expert-based instruction in healthcare. In *Handbook of research on educational communications and technology* (pp. 541-551). Springer, New York, NY.
- Crandall, B., Klein, G., Klein, G. A., Hoffman, R. R., & Hoffman, R. R. (2006). *Working minds: A practitioner's guide to cognitive task analysis*. Mit Press
- Ehri, L. C., & Wilce, L. S. (1980). The influence of orthography on readers' conceptualization of the phonemic structure of words. *Applied Psycholinguistics*, 1(4), 371-385.
- Ehri, L. C. (1995). Phases of development in learning to read words by sight. *Journal of research in reading*.
- Ehri, L. C., Nunes, S. R., Willows, D. M., Schuster, B. V., Yaghoub-Zadeh, Z., & Shanahan, T. (2001). Phonemic awareness instruction helps children learn to read: Evidence from the National Reading Panel's meta-analysis. *Reading research quarterly*, 36(3), 250-287.
- Ehri, L. C. (2005). Learning to Read Words: Theory, Findings, and Issues. *Scientific Studies of Reading*, 9(2), 167–188. [https://doi.org/10.1207/s1532799xssr0902\\_4](https://doi.org/10.1207/s1532799xssr0902_4)
- Ehri, L. C. (2013). Aquisição da habilidade de leitura de palavras e sua influência na pronúncia e na aprendizagem do vocabulário. In *Alfabetização no século XXI: como se aprende a ler e escrever* (p. 183).
- Ehri, L. C. (2014). Orthographic Mapping in the Acquisition of Sight Word Reading, Spelling Memory, and Vocabulary Learning. *Scientific Studies of Reading*, 18(1), 5–21. <https://doi.org/10.1080/10888438.2013.819356>
- Ehri, L. C. (2017). Reconceptualizing the development of sight word reading and its relationship to recoding. In *Reading acquisition* (pp. 107-143). Routledge.
- Garner, R. (1990). When children and adults do not use learning strategies: Toward a theory of settings. *Review of educational research*, 60(4), 517-529.
- Gazal, S., Amjad, N., & Waheed, I. (2017). Use of critical decision method (CDM) in health settings: a review. *Journal of Pakistan Psychiatric Society*, 14(1), 37–40

- Góes, M. C. R. de. (2000). A abordagem microgenética na matriz histórico-cultural: uma perspectiva para o estudo da constituição da subjetividade. *Cadernos CEDES*, 20(50), 9–25. <https://doi.org/10.1590/s0101-32622000000100002>
- Hartman, H. J. (2001). Developing students' metacognitive knowledge and skills. *Metacognition in learning and instruction*, 33-68.
- Hoffman, R. R. (1997). The cognitive psychology of expertise and the domain of interpreting. *Interpreting*, 2(1-2), 189-230.
- Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. (2019). Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua - PNAD Contínua (Taxa de analfabetismo) [https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv101736\\_informativo.pdf](https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv101736_informativo.pdf)
- INEP (2021). Impacto na pandemia na educação. Disponível em julho de 2021 em <https://www.gov.br/inep/pt-br/assuntos/noticias/censo-escolar/divulgados-dados-sobre-impacto-da-pandemia-na-educacao>
- Kartoshkina, Y., & Hunter, C. (2014). Applying cognitive task analysis methodology in educational research. *IOSR Journal of Research & Method in Education (IOSRJRME)*, 4(5), 51–57. <https://doi.org/10.9790/7388-04515157>
- Kartoshkina, Yuliya, "Exploring Pedagogical Decision Making And Metacognition Of Faculty Teaching Abroad" (2016). *Theses and Dissertations*. 2035 <https://commons.und.edu/theses/2035>
- Kiewra, K. A. (2002). How classroom teachers can help, students learn and teach them how to learn. *Theory into practice*, 41(2), 71-80.
- Klein, G. A., Calderwood, R., & MacGregor, D. (1989). Critical decision method for eliciting knowledge. *IEEE Transactions on Systems, Man, and Cybernetics*, 19(3), 462–472. <https://doi.org/10.1109/21.31053>
- Maluf, MR, & Cardoso-Martins, C. (2013). Alfabetização no século XXI: Como aprender a ler e a escrever. Penso Editor.
- Medeiros, D. M. (2021). O teletrabalho durante a pandemia da covid-19: indicadores da intensificação do trabalho docente. *Revista Educação e Políticas em Debate*, 10(3), 1158-1171.
- Miles, K. P., & Ehri, L. C. (2019). Orthographic Mapping Facilitates Sight Word Memory and Vocabulary Learning. In *Reading Development and Difficulties* (p. 63–82). Springer International Publishing. [https://doi.org/10.1007/978-3-030-26550-2\\_4](https://doi.org/10.1007/978-3-030-26550-2_4)
- Morais, J., Leite, I., & Kolinsky, R. (2013). Entre a pré-leitura e a leitura hábil: Condições e patamares da aprendizagem. *Alfabetização no século XXI: Como se aprende a ler e a escrever*, 17-48.
- Otálora, Y. (2019). El Análisis Cognitivo de Tareas como estrategia metodológica para comprender y explicar la cognición humana. *Universitas Psychologica*, 18(3), 1–12. <https://doi.org/10.11144/Javeriana.upsy18-3.acte>
- Pascual-Leone, A., & Greenberg, L. S. (2007). Emotional processing in experiential therapy: Why "the only way out is through." *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 75(6), 875–887. <https://doi.org/10.1037/0022-006X.75.6.875>

- Pascual-Leone, A., Greenberg, L. S., & Pascual-Leone, J. (2009). Developments in task analysis: New methods to study change. *Psychotherapy Research*, 19(4-5), 527-542. <https://doi.org/10.1080/10503300902897797>
- Perfetti, C. A., & Hart, L. (2002). The lexical quality hypothesis. *Precursors of functional literacy*, 11, 67-86.
- Perels, F., & Dörr, L. (2019). Improving Metacognitive Abilities as an Important Prerequisite for Self-Regulated Learning in Preschool Children. *International Electronic Journal of Elementary Education*, 11(5), 449-459. <https://doi.org/10.26822/iejee.2019553341>
- Pozo, J. I. (2005). *Aquisição de conhecimento*
- Rayner, K., Sereno, S. C., Morris, R. K., Schmauder, A. R., & Clifton Jr, C. (1989). Eye movements and on-line language comprehension processes. *Language and Cognitive Processes*, 4(3-4), SI21-SI49.
- Reitsma, P. (1983). Printed word learning in beginning readers. *Journal of experimental child psychology*, 36(2), 321-339.
- Rengifo-Herrera, F. J., & Rodrigues, A. P. G. M. (2020). Quando comer não é suficiente: tríade, cuidado/educação, desenvolvimento e uso dos objetos durante as refeições em duas creches do DF. *Psicología desde el Caribe*, 37(3), 237-257.
- Rengifo-Herrera, F. J. *Desenvolvimento de valores sociais na perspectiva semiótico-cultural: um estudo semiótico-cultural com meninos colombianos e brasileiros em contexto lúdico sugestivo de violência. Tese (Doutorado em Psicologia). Universidade de Brasília, Instituto de Psicologia, Programa de Pós-Graduação em Processos de Desenvolvimento Humano e Saúde, Brasília, 2014.*
- Rowe, K. (2003). The importance of teacher quality as a key determinant of students' experiences and outcomes of schooling.
- Schraw, G. (1998). Promoting general metacognitive awareness. *Instructional science*, 26(1), 113-125.
- Scliar-Cabral, L. (2013). A desmistificação do método global. *Letras de Hoje*, 48 (1), 6-11.
- Scliar-Cabral, Leonor. (2019). Políticas públicas de alfabetização. *Ilha do Desterro A Journal of English Language, Literatures in English and Cultural Studies*, 72(3), 271-290. <https://doi.org/10.5007/2175-8026.2019v72n3p271>
- Trías, D., & Huertas, J. A. (2020). *Autorregulación en el aprendizaje*. Universidad Autónoma de Madrid. <https://doi.org/10.15366/9788483447499>

## Considerações gerais

Frente aos desafios relacionados à alfabetização a ciência da leitura apresenta grandes contribuições para articular teoria e prática diante de uma questão que não é exclusividade do Brasil. Aprender uma língua exige alguns conhecimentos que demandam um profissional especialista.

Na formação dos professores no Brasil, a especialização em alfabetização fica a cargo dos professores em cursos de formação ao longo da sua carreira em especializações que ainda encontram-se em descompasso com as demandas institucionais, especialmente nas regiões com maiores demandas sociais e econômicas.

Os resultados desta pesquisa evidenciaram o ensino e sua relação com uma professora especialista. A professora desta pesquisa destaca-se por articular a instrução explícita, as contribuições da psicologia cognitiva com metodologia realizando com sucesso uma transposição da teoria para prática.

Embora seja uma professora da rede de ensino do Distrito Federal, com formação inicial como pedagoga, encontramos na continuidade de sua formação, elementos que corroboram para um trabalho efetivo. Essa formação, ela encontrou e aperfeiçou fora da Secretaria de Educação do Distrito Federal por meio da participação de grupos de estudos de professores alfabetizadores. Esses grupos fazem parte de uma grande grupo de pesquisas no Brasil que têm um histórico de pesquisas e atuação em alfabetização com crianças oriundas de classe popular. O grupo de estudos sobre educação, metodologia da pesquisa e ação de Porto Alegre (GEEMPA) é uma OnG com 51 anos de atuação nesta área em varias cidades do Brasil e da Colômbia. A vinculação com o grupo ocorre por meio de um proceso de formação contínuo que se desdobra em reuniões de estudos semanas vinculando teoria e prática.

Esse trabalho constitui-se no referencial para pensarmos em nosso produto técnico tendo em vista que é preciso que o professor esteja constantemente estudando e articulando esses estudos com suas demandas de sala de aula. Não queremos apontar metodologías e sim ressaltar que um caminho para formamos especialistas em alfabetização é por meio da formação com base em evidencias.

No entanto é preciso outros elementos para chegarmos a um especialista. Além da paixão pelo assunto, o profissional vincula outros saberes e práticas que o impulsionam a responder situações desafiadoras como é em geral esse proceso inicial quando nos deparamos com crianças que não apresentam conhecimento alfabético, distância quanto à consciencia fonêmica e poucas experiências com o mundo letrado.

Analisar os conhecimentos cognitivos desta professora nesse contexto propiciou ver que é possível realizar um trabalho de excelência mesmo com poucos recursos. No entanto é preciso muito engajamento do profissional, conhecimento, flexibilidade cognitiva, resiliencia, persistencia, persuasão, autoridade do conhecimento para lograr éxito.

Trabalhos como este ainda são exceção no cenário atual mas trazem à tona a necessidade de repensar a formação e ao mesmo tempo mostram que é possível ensinar nossas crianças mesmo em uma pandemia. Não é tarefa fácil, mas é possível se há uma rede para sustentar e alavancar conhecimentos com muita força e desejo de alfabetizar a todos rompendo com ciclos de fracassos que perpetuam a pobreza que vemos no país.

*Anexo 1 - Descrição das tarefas*

Sessão	1
Data	5/5/21
Duração em minutos	45
Alunos	2
Tarefas	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Apresentação em slides dos nomes dos alunos presentes na aula. Leitura dos nomes da turma feita pela professora junto com os alunos - APV</li> <li>2. Montagem do próprio nome pela criança com material “letras em pedaços”. CLE</li> <li>3. Apresentação dos nomes escritos com “letras em pedaços” pela professora. CLE</li> <li>Escrita dos nomes dos alunos da aula feita pela criança.</li> <li>4. Soletrar letras do próprio nome - CF</li> <li>5. Contagem das letras do nome.</li> <li>6. Bingo com as letras do nome - CLN</li> <li>7. Jogo de contagem com palitos e dados.</li> <li>8. Leitura de números pelos alunos com slides apresentados pela professora.</li> <li>9. Apresentação em vídeo de personagem de história em que os alunos estão trabalhando</li> <li>10. Leitura de palavras da história feita pelo personagem junto com as crianças - APV</li> <li>11. Apresentação das palavras da história feita em slide pela professora e leitura pelos alunos-APV</li> <li>12. Ditado das palavras da história - AIO</li> </ol>
Sessão	2
Data	5/5/2021
Duração em minutos	42
Alunos	4
Tarefas	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Leitura dos nomes APV</li> <li>2. Montagem dos nomes com letras em pedaços CLE</li> <li>3. Leitura dos nomes</li> <li>4. Bingo de letras CLN; CLS</li> <li>5. Escrita de nomes</li> <li>6. Soletrar letras do nome CLN</li> <li>7. Jogo de contagem com palitos de picolé e dado</li> <li>8. Conversa com personagem de história em vídeo</li> <li>9. Leitura de palavras da história junto com o personagem APV</li> <li>10. Leitura de números</li> </ol>
Sessão	3
Data	11/05/2021
Duração em minutos	37'37''
Alunos	5

Tarefas	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Montagem do nome com letras em pedaços CLN</li> <li>2. Leitura dos nomes do grupo</li> <li>3. Bingo de letras do nome. CLN, CLS</li> <li>4. Soletrar letras do nome CLN</li> <li>5. Escrita dos nomes do grupo CLE</li> <li>6. Escrita do alfabeto junto com a professora CLE</li> <li>7. Apresentação de números em pares para identificar o do meio</li> <li>8. Escrita dos números até 35</li> <li>9. Jogo de contagem com dado e palitos</li> <li>10. Leitura das palavras da história do Dinomir APV</li> <li>11. Identificação da primeira letra de cada palavra CLN</li> </ol>
Sessão	4
Data	13/05/2021
Duração em minutos	71
Alunos	5
Tarefas	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Apresentação de texto informativo lido pela professora</li> <li>2. Identificação de palavras pelos alunos no texto APV</li> <li>3. Soletrar letras das palavras do texto CLN</li> <li>4. Jogo da roleta de palavras (leitura) APV</li> <li>5. Ditado de palavras APV</li> <li>6. Leitura de letras do alfabeto CLN</li> <li>7. Jogo de contagem com palitos e dado</li> <li>8. Apresentação de números em pares para que os alunos identifiquem qual é o maior</li> <li>9. Escrita do alfabeto CLN</li> <li>10. Leitura de números apresentado em slides</li> </ol>
Sessão	5
Data	13/05/21
Duração em minutos	38'55''
Alunos	4
Tarefas	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Montagem dos nomes com letras em pedaços - CLE</li> <li>2. Leitura do nome - APV</li> <li>3. Bingo de letras - CLN</li> <li>4. Escrita de nome da turma CLN</li> <li>5. Circular o próprio o nome</li> <li>6. Escrita de letras do alfabeto - CLN</li> <li>7. Jogo de contagem com palitos e dado</li> <li>8. Apresentação de números em pares para que os alunos identificassem o número do meio</li> <li>9. Leitura de palavras da história do personagem Dinomir - APV</li> </ol>
Sessão	6

Data	19/05/2021
Duração em minutos	51,07
Alunos	6
Tarefas	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Apresentação do alfabeto em pedaços seguido do nome dos alunos do grupo. CLN</li> <li>2. Escrita do nome pelo aluno com letras em pedaços. CLE, CLN</li> <li>3. Escrita do nome dos colegas no caderno.</li> <li>4. Topologia das letras (curvas e retas nas letras m pedaços). CLN, CLE</li> <li>5. Leitura do conjunto de palavras da história do Dinomir. APV</li> <li>6. Ditado das palavras lidas. APV</li> <li>7. Jogo de contagem com palitos e dados</li> <li>8. Leitura de números.</li> </ol>
Sessão	7
Data	21/05/2021
Duração em minutos	42,59
Alunos	5
Tarefas	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Leitura de nomes segmentados (escondidinho). SF</li> <li>2. Leitura de texto (carta) pela e com a professora</li> <li>3. Leitura de palavras segmentando oralmente as sílabas SF, CF</li> <li>4. Jogo do lince de palavras (da história do Dinomir). APV</li> <li>5. Jogo da contagem com dados e palitos.</li> <li>6. Leitura das palavras da história do Dinomir em grupo. APV</li> <li>7. Ditado das mesmas palavras. APV</li> <li>8. Identificação do número do meio.</li> </ol>
Sessão	8
Data	21/05/2021
Duração em minutos	43'39''
Alunos	3
Tarefas	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Leitura de uma carta do personagem Dinomir. Solicitação de escrita individual em resposta à carta apresentada.</li> <li>2. Leitura de palavras em grupo APV</li> <li>3. Jogo do lince de palavras APV</li> <li>4. Topologia das letras (a professora solicita que os alunos identifiquem o número de pontas que cada letra possui). Ela explicita o conceito de ponta. CLN, CLE</li> <li>5. Escrita de letras junto com a professora que escrevia no Word. CLN, CLE</li> <li>6. Ditado do conjunto de palavras para memorização APV</li> <li>7. Jogo de contagem com palitos e dado.</li> <li>8. Identificação de numerais entre dois números</li> </ol>
Sessão	9



Data	28/05/2021
Duração em minutos	41'01''
Alunos	4
Tarefas	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Avaliação individual de leitura de palavras- seguida a leitura do aluno a professora apresenta sua posição em relação a quantidade de palavras que aprendeu a ler. AV</li> <li>2. Apresentação em slide e leitura de texto pela professora</li> <li>3. Conversa sobre o texto explorando aspectos literais</li> <li>4. Ditado de palavras segmentando as sílabas oralmente, relacionadas ao texto, mas desconhecidas pelos alunos. SF</li> <li>5. Jogo da roleta de palavras- com o conjunto de palavras da história do Dinomir, lendo e analisando letras (inicial ou não) nas palavras e número de letras. APV</li> <li>6. Jogo dos palitos- utilizando roleta para sortear números que indicaram a quantidade de palitos selecionados pelos alunos (com 3 rodadas). Ao final os alunos somaram as quantidades das 3 rodadas.</li> <li>7. Apresentação de numerais aos pares para identificação do numeral maior.</li> <li>8. Análise topológica das letras- as letras eram apresentadas para que os alunos identificassem se tem ou não parte fechada. CLE, CLN</li> </ol>
Sessão	10
Data	28/05/2021
Duração em minutos	39'33''
Alunos	3
Tarefas	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Leitura de texto pela professora e repetição de frases do mesmo pelos alunos.</li> <li>2. Jogo do levanta palavra- a professora solicitou duas palavras cuja escrita era inversamente proporcional ao tamanho do ente. Inicialmente a professora questionou qual ente era maior, em seguida a professora falava uma palavra por vez e as crianças precisavam levantar a ficha. Após o jogo a professora perguntou qual era a escrita maior. A professora continuou a provocação perguntando o número de vezes que abre a boca para falar cada palavra. APV, CF</li> <li>3. Jogo da roleta de palavras com análises, por meio de perguntas, sobre letra inicial ou se continha a letra falada. APV</li> <li>4. Ditado de palavras- com o conjunto estudado APV</li> <li>5. Escrita do alfabeto em conjunto (professora e cada aluno) CLN, CLE</li> <li>6. Jogo dos palitos com roleta de números, contagem, soma e três rodadas</li> <li>7. Apresentação de numerais em duplas para que os alunos identificassem qual possui maior quantidade</li> </ol>
Sessão	11
Data	2/06/2021
Duração em minutos	44'58''

Alunos	3
Tarefas	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Vídeo com o personagem Dinomir destacando a memorização de palavras. Apresentação do 2º conjunto de palavras da história APV</li> <li>2. Quantas vezes abre a boca? Identificação oral de sílabas das palavras trabalhadas para memorização. SF</li> <li>3. Jogo do alfabeto apresentado na tela de jogo com letras em pedaços para identificação por parte dos alunos de letras decompostas em curvas e retas. CLE, CLN</li> <li>4. Jogo do lince com o segundo conjunto de palavras da história. APV</li> <li>5. Ditado de palavras com análises sobre letra inicial e número de letras APV</li> <li>6. Jogo dos palitos com roleta digital para contagem.</li> <li>7. Identificação do número maior. A professora apresentava numerais aos pares para que os alunos identificassem o que representava a maior quantidade.</li> </ol>
Sessão	12
Data	4/6/2021
Duração em minutos	40'10''
Alunos	3
Tarefas	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. A professora apresentou um texto e a medida que ia lendo os alunos precisavam identificar as palavras sublinhadas e destacadas na pausa que a professora fazia, nas fichas que possuíam com as palavras. Quando encontravam, mostravam na tela. APV</li> <li>2. Em seguida, a professora desafia os alunos a contar o número de espaços entre as palavras nas três primeiras linhas do texto.</li> <li>3. Ditado do conjunto de palavras estudadas e análise contando o número de letras e pronunciando pausadamente cada sílaba ao ditar. SF</li> <li>4. Jogo de contagem com roleta dos números e palitos</li> <li>5. Leitura do alfabeto com letras em pedaços. CLN</li> <li>6. Montagem de letras a partir dos pedaços propostos pela professora CLN, CLE</li> <li>7. Identificação do nome individualmente onde a professora apresentou a escrita do nome em três versões sendo apenas uma a correta. Aprendizagem do nome AN</li> <li>8. Identificação de unidades linguísticas. A professora apresentava exemplos e os alunos precisavam identificar se era letra, palavra, texto, desenho ou número.</li> <li>9. Identificação do número maior. A professora apresentou dois números por vez para que o grupo identificasse qual era o maior.</li> <li>10. Leitura dos números até o 30.</li> </ol>

## *Anexo 2*

### **Questões (CDM) para entrevista com a professora:**

#### **Questões iniciais**

1. Além da sala de aula, você exerceu outras funções?
2. A quanto tempo você trabalha com alfabetização?
3. Por que fez a escolha de trabalhar em alfabetização?
4. Pensando na situação do ensino remoto por conta da pandemia do Covid 19, conte-me como tem sido a sua rotina em relação as atividades de escrita e leitura na alfabetização?

#### **Fase 1: Revisão**

1. Como você preparou e elaborou suas aulas para o ensino on-line?
2. Por que você organizou dessa forma?
3. Quais são os objetivos de aprendizagem para os seus alunos e por que os escolheu?
4. Quais são as atividades mais importantes para aprendizagem dos alunos? Por que elas são importantes assim?

#### **Fase 2: Criando uma linha do tempo a partir do relato.**

Repetindo o relato de modo que complete, corrija, acrescente detalhes

1. O que você pensou, em termos de organização, espaço e tempo, que seria necessário para planejar as aulas no ensino remoto?
2. Você pode descrever passo a passo como planejou e desenvolveu as aulas?

#### **Fase 3: aprofundamento.** Descobrir a história por trás da história

1. Que critérios você utilizou para decidir quais atividades usar no ensino on-line?
2. Você incluiu atividades para antes, durante e depois dessa experiência de ensino on-line? Como se deu essa escolha?
3. Usando exemplos, por favor, descreva como você desenvolve as atividades para cada etapa?
4. Houve atividades que você pensou em incluir mas não o fez nesse contexto? Como foi essa escolha de excluí-las?
5. Como você cria ou adapta novas atividades de aprendizagem para o ensino remoto?
5. Você se baseia em algum método/técnica ou estratégia específica para alfabetizar seus alunos?  
*Em caso afirmativo segue com a questão: Como tem sido o uso dessa estratégia no ensino on-line?*

6. De que maneira a sua experiência na alfabetização permitiu que o processo fosse se articulando de forma mais clara?
7. Quando você ficou sabendo que as aulas seriam on-line como imaginou que o processo de ensino e aprendizagem aconteceria?

**Fase 4:** Aperfeiçoando a visão sobre a experiência, habilidade e conhecimento colocando questões hipotéticas

1. Se um professor conduzir aulas nesse sistema remoto para turmas de alfabetização, que dificuldades encontraria?
2. Se você estivesse com uma turma de alfabetização de modo presencial, que diferença faria em suas aulas?
3. E se você não tivesse um planejamento para aulas no ensino remoto, seria diferente a experiência dos seus alunos?